القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها

◆

د.أيمن حامد أحمد موسى
د.عبد الحق العُمَري
د.فاطمة حسيني
د.قاسم قادة بن طيّب
د.محمد غلبان

الندوات والمؤتمرات ٢٦





www.kaica.org.sa

مجموعة مؤلفين
القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها

القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها

يحرص مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية على أن يكون رائداً في الأعمال الكبرى التي تسهم في خدمة اللغة العربية في المدى البعيد، مثل عنايته بالأدلة وقواعد المعلومات، وتمويل البحوث والمشروعات العلمية، وتحقيق التكامل مع المؤسسات الدولية المهتمَّة باللغة العربية في أنحاء العالم المختلفة وتنمية التبادل المعرفي والثقافي، من خلال تأسيس شراكات تعاون ونطاقات أعمال مشتركة معها.

ويسعد المركز بنشر النتاج العلمي الخاص بالمؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية الذي نظمه بالتعاون مع المركز؛ استكمالاً لإصدارات المركز الخاصة بالدورات السابقة لمؤتمرات المعهد (من السادس ٢٠١٢م إلى التاسع ٢٠١٥م)، التي أشرف المركز على مراجعاتها ونشرها.

وقد عُقد المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية تحت عنوان (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية)، وقد قسمت أبحاثه إلى خمسة محاور، ونُشِر كل محور منها في كتاب مستقل، وهي:

المحور الأول: متعلم العربية الناطق بغيرها: اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته.

المحور الثاني: المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المحور الثالث: التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المحور الرابع: القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المحور الخامس: معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية.

وفق الله الجهود وسدد الخطى.

الأمين العام

د.عبدالله بن صالح الوشمي

الندوات والمؤتمرات ٢٦



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa





الندوات والمؤتمرات ٢٦

القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها

د.أيمن حامد أحمد موسى
د.عبدالحق العُمَري
د.فاطمة حسيني
د.قاسم قادة بن طيّب
د.محمد غلبان

أبحاث المؤتمر السنوي العاشر
الذي نظمه معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع
مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
في مدينة باريس
١٤٣٧هـ - ٢٠١٦م

ح **مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٨هـ**

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها./ مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ، الرياض، ١٤٣٨هـ.

الكتاب الرابع (١٥٨) ١٧ × ٢٤ سم.

ردمك: ٩-٩-٩٠٨٧١-٦٠٣-٩٧٨

١- اللغة العربية - تعليم (لغير الناطقين بها) أ - العنوان

ديوي: ٤١٨,٢٤ ١٤٣٨/٣١٨١

رقم الإيداع: ١٤٣٨/٣١٨١

ردمك: ٩-٩-٩٠٨٧١-٦٠٣-٩٧٨



(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

كلمة المركز

يقوم مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بعمله منطلقاً من الثوابت الوطنية الكبرى التي تأسست عليها بلادنا الغالية، فالعربية مسؤولية الجميع وليست وظيفة فرد أو مؤسسة، وإنما هي هوية وانتماء، حيث تسعد بلادنا بما تقوم به من جهود في خدمة اللغة العربية في العالم، ودعم حضورها، وفق ما تأسست عليه وما تجده من توجيهات دائمة من قبل خادم الحرمين الشريفين يحفظه الله، إضافة إلى تنوع المؤسسات المعنية بالعربية والعمل على تكامل أنشطتها.

ومنذ انطلاق أعمال المركز، وهو يعمل بجد في عدد من المشروعات والبرامج والمبادرات التي تمتد لتشمل مختلف بلدان العالم تحقيقاً للصبغة الدولية التي يتسم بها المركز. ومن هذه المبادرات: النشر العلمي، حيث ينشط المركز في مجال النشر العلمي للكتب، والأبحاث المحكّمة، والدراسات، والمجلات العلمية المحكمة، وغيرها. وقد أصدر المركز مجموعة من السلاسل العلمية التي تضم عدداً من الإصدارات المتنوعة، تضمنت أكثر من (٨٠) كتاباً علميا، شارك فيها قرابة (٥٠٠) باحث من مختلف أنحاء العالم.

ويحرص المركز على أن يكون رائداً في الأعمال الكبرى التي تسهم في خدمة اللغة العربية في المدى البعيد، مثل عنايته بالأدلة وقواعد المعلومات، وتمويل البحوث والمشروعات العلمية، وتحقيق التكامل مع المؤسسات الدولية المهتمَّة باللغة العربية في أنحاء العالم المختلفة وتنمية التبادل المعرفي والثقافي، من خلال تأسيس شراكات تعاون ونطاقات أعمال مشتركة معها.

ويسعد المركز بنشر النتاج العلمي الخاص بالمؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية الذي نظمه بالتعاون مع المركز؛ استكمالاً لإصدارات المركز الخاصة بالدورات السابقة لمؤتمرات المعهد (من السادس ٢٠١٢م إلى التاسع ٢٠١٥م)، التي أشرف المركز على مراجعاتها ونشرها.

وقد عُقد المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية تحت عنوان (**تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية**)، ويمكن تقسيم أبحاثه إلى خمسة محاور:

- المحور الأول: متعلم العربية الناطق بغيرها: اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته.
- المحور الثاني: المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المحور الثالث: التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المحور الرابع: القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المحور الخامس: معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية.

ويشكر المركز سعادة رئيس معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية الدكتور محمد بشاري على جهوده التي يبذلها في سبيل خدمة العربية ونشرها مع فريقه في المعهد، وأخص الباحثين والباحثات ممن شارك في هذا الكتاب، كما يشكر المركز الفريق العلمي الذي قام بإعداد هذه الكتب الخمسة للنشر.

أخيراً.. أشيد بالدعم الدائم من لدن خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز -حفظه الله- لجهود المركز وغيره من المؤسسات اللغوية التي تعمل في خدمة اللغة العربية في العالم، كما أتقدم بالشكر إلى معالي وزير التعليم الدكتور أحمد بن محمد العيسى المشرف العام على المركز نظير دعمه الدائم لخطط المركز وأعماله، والشكر ممتد للسادة أعضاء مجلس الأمناء.

وفق الله الجهود وسدد الخطى.

الأمين العام لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز
الدولي لخدمة اللغة العربية
د. عبد الله بن صالح الوشمي

مقدمـــة

أمام تنامي الاهتمام باللغة العربية في دول الاتحاد الأوروبي (حكومات وبلديات)، والمكانة المتميزة التي أولاها المجلس الأوروبي للغة العربية وتدريسها كلغة حية في الجامعات أو المدارس الحكومية، والوجود العربي والإسلامي الكبير في أوروبا.

ومنذ ظهور الإطار المرجعي الأوربي للغات، ورغبة في إدماج تعليم اللغة العربية كلغة حية ضمن المنظومة التربوية الأوروبية فقد خصص معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية موضوع مؤتمرات السنوية منذ عام ٢٠١٢ حول إعداد مناهج تعليم اللغة العربية وفق الإطار المرجعي الأوربي بمشاركة المنظمات الدولية المهتمة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل: المجلس الأوروبي والاتحاد الأوروبي والبرلمان الأوروبي والمنظمة الإسلامية للعلوم والتربية والثقافة (إيسسكو)، ومعهد العالم العربي بباريس، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إليسكو)، ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، وقد شارك في هذه المؤتمرات أكثر من ٥٠٠ باحث وباحثة، وجعلوا اهتمامهم في وضع خطة عمل لتطبيق المعايير والمواصفات الأوروبية على اللغة العربية وإدراجها ضمن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وأن تكون البحوث وأوراق العمل حول تطبيق هذا الإطار وأساليبه ومعاييره على اللغة العربية، وكيفية تحديد الأهداف ووضع المنهجيات وطرق التدريس والتقويم، ووسائل تطويرها، وإعادة صياغتها بما يتناسب مع هذه المواصفات، ومناقشة سبل الإفادة من إدراج اللغة العربية ضمن هذا الإطار، وكذلك مناقشة قضايا متنوعة في تعليم اللغة العربية تتعلق بالمعلم والمناهج والتحديات التي تواجه تعليمه وتعلّمه، وقد شرفت مؤتمرات معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية برعاية كريمة من رئيس البرلمان الأوروبي السيد مارتان شولز، وحظي المؤتمر السنوي العاشر بدعم كريم من مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية حيث تولى الإشراف على أعمال اللجنة العلمية للمؤتمر وتكفّل بطباعة البحوث وأوراق العمل، وقد كان عنوان المؤتمر: (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية)، وأقيم في الفترة ٢١-٢٢ شعبان ١٤٣٧ الموافق ٢٨-٢٩ مايو ٢٠١٦ ويهدف المؤتمر إلى:

١- رصد واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالمية.
٢- الكشف عن معوقات تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالمية وسبل المعالجة.
٣- التعرّف على التجارب العالمية الناجحة في تعليم اللغة العربية وآليات الإفادة منها.
٤- تطوير آليات التنسيق بين الجامعات والمعاهد العالمية في تعليم اللغة العربية.
٥- التأكيد على أهمية المعايير والتقنية في تعليم العربية وقياس الكفاءة اللغوية في الجامعات والمعاهد العالمية.
٦- الخروج بمبادرات ومشروعات عملية تخدم تعليم اللغة العربية وتعزز حضورها في الجامعات والمعاهد العالمية.

وقد ناقش المشاركون في المؤتمر المحاور الآتية:

١- متعلم العربية الناطق بغيرها اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته:

تناول فيه الباحثون متعلم اللغة العربية وحاجاته في عدد من الأقطار والأقاليم، وأثر تأمين هذه الحاجات في اكتساب اللغة العربية، وتحليل هذا الواقع، وتأثير اللغة الأم في اكتساب اللغة العربية، ودور اللغة في تشكيل الأفراد والجماعات، وأن تعليم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها يكون لأغراض وأهداف مختلفة إما اقتصادية أو سياسية أو ثقافية أو لغرض التعايش والتواصل ولكل هدف طريقة ومنهج للتعليم.

٢- المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها:

تحدث فيه الباحثون عن أهمية المنهج التعليمي وإعداده على أسس علمية وبطريقة منظمة ومكونة من عناصر وخطة واضحة، وعن بناء كفايات تعليم اللغة العربية واكتسباها، وتعليم القواعد العربية ومهارة تعليم المفردات ومعايير انتقائها وكيفية توظيفها في إعداد المادة التعليمية، ودراسة بعض المناهج التعليمية دراسة وصفية وتحليلية، وكتبوا في وسائل تطوير هذه المواد التعليمية، وتأثير المنهج التداولي واللساني الوظيفي واللسانيات النظرية ونظرية الذكاءات المتعددة في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣- التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

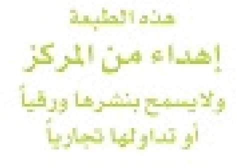
تناول فيه الباحثون موضوعات متنوعة في التقنية منها: برامج الدعم والتعزيز، ودور التقنيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة العربية، وفاعليتها في تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس اللغة العربية، وتحقيق الغايات الكبرى من ذلك وهي التعريف بحضارتنا العربية والإسلامية، وإيجاد جسور التعارف والتلاقي بيننا -نحن العرب- وباقي شعوب العالم، واستخدام الوسائط التقنية في تنمية المهارات اللغة اللغوية، ودورها في تجاوز معوقات الدرس اللغوي العربي بمختلف مكوناته، وأثر التطبيقات الإلكترونية على الخطاب التعليمي الموجّه لغير الناطقين باللغة العربية، وتقييم مواقع الإنترنت المجانية المتخصصة في تعليم اللغة العربية، وتحدثوا عن بعض التجارب العملية لبعض الجامعات والمعاهد العالمية مع الدراسة التقويمية لها.

٤- القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها:

تحدث فيه المشاركون عن أهمية القياس والتقييم في التعليم، وتأثيره في مسار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فمن خلاله يمكن قياس الكفاءة اللغوية لدى المتعلم ومعرفة التحصيل اللغوي، واستكشاف جوانب الضعف وعلاجها، وأدوات تقييم الكفاءة اللغوية وأشكالها وآلياتها، وطريقة تكييفها مع المستويات التي حددها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وتقييم واقع اختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغيرها والمأمول فيها.

٥- معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية:

كتب فيه المشاركون وأفاضوا في تناول المعوقات والتحديات والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن أبرزها: عدم تمكّن معلمي اللغة العربية من إيصالها إلى المتعلمين، واستعمال بعض المعلمين العامية أو اللهجة المحلية، والاهتمام ببعض المهارات اللغوية كالقراءة أو الكتابة أو التحدث بشكل منفرد وإهمال المهارات الأخرى، وضعف طرق وأساليب التدريس، وقلة استخدام التقنيات العلمية الحديثة،



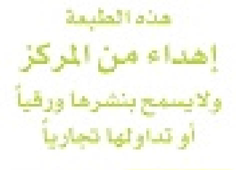
وقدموا الحلول وطرق العلاج، والآفاق المستقبلية الممكنة، وقد جاءت هذه الدراسات حول دول متعددة وهي تركيا وإندونيسيا وماليزيا وغيرها من الدول الأوروبية والإفريقية.

وفي ختام هذه المقدمة أزجي عظيم الشكر والثناء لمستحقه سبحانه على نعمه وآلائه، ثم أشكر الأساتذة الباحثين الذي شاركوا في المؤتمر وأفادونا بأطروحاتهم القيمة، وأقدّم لسعادة الأمين العام لمركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية الدكتور عبدالله بن صالح الوشمي ولمعالي وزير التعليم الدكتور أحمد بن محمد العيسى خالص الشكر وصادق الدعاء على استجابتهم وموافقتهم على التعاون والمشاركة مع المعهد في هذا المؤتمر والمؤتمر القادم (الحادي عشر)، وعلى عنايتهم بهذه البحوث وطباعتها بهذا الإخراج الفني المتميز، سائلاً الله الكريم أن ينفع بها وأن يجزيهم عن اللغة العربية ومحبّيها خير الجزاء، والشكر موصول لسعادة الدكتور عبد العزيز الخريف والدكتور بدر الجبر على متابعتهما وجهودهما في إنجاح المؤتمر، والمراجعة العلمية للبحوث وأوراق العمل.

وإنني بهذه المناسبة أشيد بما يقدمه مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز وجهوده المتميزة في خدمة اللغة العربية ونشرها وتعليمها، وإسهامه الدائم وعنايته الكبيرة بتحقيق الدراسات والأبحاث ونشرها، وتنظيم المؤتمرات والندوات واللقاءات، والتواصل المثمر مع الجامعات والمعاهد والمراكز الدولية وتعاونه ومشاركته الفاعلة في أنشطتها وبرامجها.

رئيس معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية

د. محمد البشاري



اختبار الكفاءة اللغوية
لدى متعلم العربية الناطق بغيرها

د.عبدالحق العُمَري
جامعة محمد الأول، وجدة الكلية المتعددة
التخصصات، الناظور، المغرب

ملخـــص:

يتطلب تحسين تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد الدولية البحـــث في السبل الكفيلة بتحقق وظيفيّتها. ولعل محور الاختبار (Test) والتقييم (Evaluation) مـــن أهـــم البحوث والسبل التي تقيس مدى تحقق الأهداف المعلنة من تعليم العربية لغير الناطقين بها. ويُعَـــدُّ موضوع الاختبار والتقييم أمراً مؤثراً في مسار عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فمن خلاله يمكن قياس الكفاءة اللغوية لدى المتعلم، ومعرفة التحصيل اللغوي، واستكشاف جوانب الـــضعف وعلاجها. ونسعى في هذا البحث إلى الإجابة عن الإشكالات التالية: ماذا يعني اختبـــار الكفـــاءة اللغوية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها؟ ما أنواع الاختبار؟ وإلى أي حد تكون النماذج في اختبار الكفاءة اللغوية رائدة؟ وما معايير اختبار الكفاءة اللغوية؟ وكيف يمكن صياغة تـــصور لاختبـــار الكفاءة اللغوية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها؟ وسنتبنى في هذا العمل اللسانيات التطبيقية إطاراً للعمل، ونقدم تصوراً لكيفية صياغة اختبار الكفاءة اللغوية لمتعلم العربية الناطق بغيرها.

Abstract

To improve teaching Arabic language to non-native speakers in the international universities and institutes, it requires research on the ways to achieve its goals and purposes. Testing is one of the most important issues and ways to measure the extent of the stated goals of teaching Arabic to non-native speakers. Testing and evaluation is the subject matter that influence the process of teaching Arabic to non-native speakers, it can be measured through the language proficiency of the learner, the linguistic Achievements, explore weaknesses and suggest treatments. In this article, we will answer these questions: What does it mean the language proficiency test to the no Arabic -speaker? What are the kinds of tests? And what are its means to teach Arabic to non-native speakers? What are the standards of the language proficiency test? How can we formulate and elaborate a language proficiency test to the Arabic non- native speakers? To answer these questions, we will adopt in this work applied Linguistic as a framework for action, and we will present our perception of how to formulate a proficiency test for the learner to non-native speakers of Arabic language.

مقدمـــة:

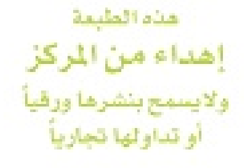
يندرج تعليم اللغة ضمن اهتمامات اللسانيات التطبيقية، ويختلف تعليم اللغة للناطقين بتلك اللغة عن تعليمها للناطقين بغيرها. وقد تنبهت المجتمعات، وخاصة في الدول المتقدمة، لأهمية تعليم لغاتها للناطقين بغيرها لما يحققه ذلك من أهداف: سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية.

وتزايد الإقبال على تعلم اللغات (Language Learning) بما فيها اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها، وتعددت المراكز والمؤسسات الوطنية والدولية والمعاهد، التي تشتغل في مجال تعليم اللغة عامة والعربية خاصة للناطقين بغيرها. ويبقى مجال تعلم اللغة وتعليمها أهم مجالات اللسانيات التطبيقية، ويشمل تعليم اللغة الأولى، وذلك حين يدرس الطفل لغة محيطه، كما يشمل اللغة الثانية التي يدرسها المتعلم في مجتمعه وبيئته، ويشمل كذلك تعلم اللغات الأجنبية التي يتعلمها المتعلم في بيئة أخرى.

واتجه الاهتمام في مجال تعليم اللغة العربية صوب تفصيل المناهج والمحتويات، وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإعداد الكتب المدرسية، والإشكالات التي تواجه مدرس اللغة العربية، و لم تول عناية فائقة لإعداد الأدوات الاختبارية، وتدقيقها لقياس المعرفة اللغوية والثقافية والكفاية التواصلية، والإستراتيجيات المعتمدة في تعلم اللغة، وفي قراءة النصوص وفهمها واستيعابها، إذ يغلب على معظمها بعد القياس والتقويم ذي الطبيعة المعيارية.

ووعياً منا بضرورة تحسين تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد الدولية، ارتأينا أن نبحث في السبل الكفيلة بتحقيق وظيفيّتها. ولعل محور الاختبار والتقييم من أهم البحوث والسبل التي تقيس مدى تحقق الأهداف المعلنة من تعليم العربية لغير الناطقين بها. فالتقييم يقدم لنا مؤشرات عن التعلم الذي يصادفه المتعلم الأجنبي خلال مساره التعليمي، كما يوضح لنا معلومات عن مستوى تحكمه في الأهداف المرحلية والنهائية. ويقدم لنا، أيضاً، بيانات عن الفارق بين ما نتوخى تحقيقه وما تحقق فعلاً. كما يعد موضوع الاختبار والتقييم أمراً مؤثراً في مسار عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فمن خلاله يمكن قياس الكفاءة اللغوية لدى المتعلم، ومعرفة التحصيل اللغوي، واستكشاف جوانب الضعف وعلاجها.

ولدراسة موضوع «اختبار الكفاءة اللغوية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها» نتبع المنهجية التالية: نحدد في المحور الأول المصطلحات المشكّلة للمداخلة. ونبرز في المحور الثاني الإطار النظري لهذا العمل، ومُسَوّغات اعتماده، ونقدم في المحور الثالث أنواع الاختبار في تعليم العربية للناطقين



بغيرها. ونبرز بعد ذلك في المحور الرابع بعض النماذج العالمية الرائدة في اختبار الكفاءة اللغوية من خلال مناهج تعليم اللغات لغير الناطقين بها. وفي المحور الخامس نقدم المعايير الأساسية لتحقيق قياس الكفاءة اللغوية وتقييمها تقييماً ناجحاً. ثم نختم ببعض الخلاصات والنتائج التي تبرز تصورنا لصياغة اختبار الكفاءة اللغوية لمتعلم العربية الناطق بغيرها.

١ – مقاربة مصطلحية :

نهدف من تحديد المصطلحات إلى تجنب الخلط في المفاهيم المرتبطة بمجال اختبار الكفاءة اللغوية في تعليم اللغات غير الناطقين بها، وذلك لأن المصطلح هو مفتاح العلوم، فلا جدال في أن اللغة الاصطلاحية تتميز بالدقة والضبط والتأطير، وهو ما يجعل التحكم فيها تحكماً في العملية برمتها. لذلك سنحدد المصطلحات التي تؤطر هذا الموضوع، حتى نحافظ على تماسك العناصر المشكلة لموضوعنا – اختبار الكفاءة اللغوية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها – وذلك في الفقرة الآتية:

١,١ تعريف الاختبار :

يشكل الاختبار أحد المحاور المهمة في عملية تعليم اللغات (Languages Teaching) ، إذ يهدف، بوصفه عملية، إلى التعرف إلى مدى تطور مستوى المتعلمين، ونوع الصعوبات التي تعترضهم. وقد تعددت التعريفات لمفهوم الاختبارات(Tests)، وفي ظل التطور الحضاري والتقدم التقني، حرصت الجهات التربوية والتعليمية على تغيير مفهومها للاختبارات إلى الأمثل، فأصبح الاختبار يعني قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوى تحصيل المتعلمين واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها، وهو وسيلة مهمة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وهو أيضاً قوة فاعلة تكشف عن مدى فاعلية التدريس والمناهج والكتب الدراسية، وأساليب التدريس. فهدف الاختبار في نهاية المطاف هو قياس شيء مقصود كي يعطي قيمة أو حكماً أو درجة أو رتبة. و يُعَرّف الاختبار كذلك بأنه: «تمرين مكتوب أو شفوي أو تطبيق ينجزه المتعلم خلال امتحان أو مباراة لكي تقوم قدراته ومعارفه، وهو أداة للقياس تتكون من مجموعة أسئلة مستقاة انطلاقاً من الأهداف المراد قياس مدى تحققها[(١)]».

(١) عبداللطيف الفارابي وآخرون (١٩٩٤م): معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (١)، سلسلة علوم التربية ٩– ١٠، دار الخطابي للطباعة والنشر. ص ١١٧.

والتقويم[1] إجراء يمكن بواسطته اختبار نتائج التعلم المحصل عليها من طرف التلاميذ، واتخاذ قرارات صائبة للحكم على هذه النتائج. وعرف دوجلاس براون (١٩٩٤م) الاختبار بأنه طريقة سهلة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين. وهذا التحديد يبين مكونات الاختبارعلى النحو التالي:

أ- الاختبار طريقة: معنى ذلك أنه ذو وسائل وإجراءات وعناصر تشكل أداة من نوع ما، وتقتضي الطريقة جهداً من المختبر أو المختبر أو كليهما.

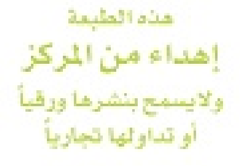
ب- الاختبار قياس: يقصد به قياس القدرات والمعارف.

ت- الاختبار يقيس مؤهلات الأفراد ومعارفهم: يعني أنه يهتم بمن هم موضع الاختبار، ومدى ملاءمته لهم، وكيفية تفسير الدرجات التي يحصل عليها كل فرد منهم.

وتجدر الإشارة إلى أن تصور الكفاءة اللغوية في تعليم اللغات يختلف عن الكفاية اللغوية في تصور تشومسكي (Chomsky) حيث تحدد الكفاءة اللغوية بأنها معرفة اللغة وتوصيف الحصيلة اللغوية واستعمالها في مواقف متعددة، في حين يُعَرّف تشومسكي الكفاية اللغوية بالنظر إلى أنها نظام ثابت من المبادئ المولّدة، والتي تُمكن كل واحد منا من إنتاج عدد غير نهائي من الجمل ذات المعنى في لغته، كما تمكنه من التعرف التلقائي على الجمل، لأنها تنتمي إلى هذه اللغة، حتى وإن كان غير قادر على معرفة تعليل ذلك، وغير قادر على تقديم تفسير لذلك. إن هذه القدرة، حسب تشومسكي، غير قابلة للملاحظة الخارجية، ويكون الشخص خلالها عاجزاً على ذكر كيف يتمكن من إنتاج جمل مفهومة وتوليدها. وتتعارض الكفاية بهذا المعنى مع الإنجاز أو الأداء Performance والذي يعني استعمال اللغة كما نلحظها.

والقدرة مفهوم يُعَرَّفُ بأنه «مجموع المعارف والسلوكات التي تمكن مستعمل اللغة من إنجاز الأفعال اللغوية التي يقتضيها المقام». والمهارة هي مجموع الأفعال المنهجية والحركية التي

(١) التقويم مصطلح شاع استعماله في العصر الحديث في ميادين كثيرة من بينها علوم التربية، وهو مصدر الفعل قوّم، بمعنى عدل وأصلح المعوج، ومن الناحية الاصطلاحية التربوية: التقويم إجراء يمكن بواسطته اختبار نتائج التعلم المحصل عليها من طرف التلاميذ، واتخاذ قرارات صائبة للحكم على هذه النتائج. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، ١٩٩٤، ص ١٢٠. ويستعمل التقويم والتقييم بمعنى واحد في علوم التربية رغم اختلاف دلالتهما اللغوية. انظر في هذا السياق العصيلي عبدالعزيز (١٤٢٢هـ): أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى_ ط١. مكة المكرمة.



يتقنها المدرس أو التلميذ، أما المهارات اللغوية (Language Skills) فهي التي تتعلق بالمكونات التالية: مهارة الاستماع Listening، ومهارة التحدث (Speaking)، ومهارة القراءة (Reading)، ومهارة الكتابة (Writting). أما الكفاية التواصلية فتعني قدرة المتعلم على استعمال اللغة وتوظيفها نطقاً وكتابة توظيفاً سليماً في مختلف الوضعيات التواصلية. وبعد تبيان المفاهيم المرتبطة بالكفاءة، نحدد في الفقرة الموالية مصطلح اختبار الكفاءة اللغوية.

٢,١ تعريف اختبار الكفاءة اللغوية (PROFICIENCY TEST) :

حظي اختبار الكفاءة اللغوية باهتمام اللسانيين التطبيقيين لما له من دور في ضبط عملية تعلم اللغات. ويعد دوجلاس براون اختبار الكفاءة اللغوية[(١)] نوعاً من بين أنواع الاختبارات الممكنة، ويهدف إلى قياس القدرة الإجمالية في لغة ما. ويضيف: أن هذا الاختبار «لا يقتصر على قياس التحصيل في دورة لغوية واحدة أو مقرر واحد، ولا يقيس مهارة واحدة من مهارات اللغة، ومن ثم يصاغ من عناصر معيارية، يجاب عنها بالاختيار من متعدد في النحو والمفردات، وفهم المقروء وفهم المسموع. وقد يشتمل على نماذج من الكتابة».

وقد عرف ألان Allan (١٩٩٢م) مفهوم اختبار الكفاءة اللغوية بأنه مبدأ منظم (organised Principle)، تكمن أهميته في كونه يفوق مفهومي التخطيط (Planning) والتكوين (Instruction) أو التقويم (Evaluation).

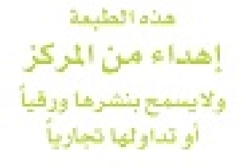
ومن خلال الأبحاث التي اهتمت بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يمكن جعل الاختبار عملية ضبط تخطيط فعل التعليم والتعلم من أجل تأمين النتائج المرجوة. ويعني هذا أن الاختبار ليس اختباراً للنتائج النهائية أو حكماً على عمل المتعلم فحسب، بل إنه عملية تهدف إلى تشخيص مستوى الكفاءة اللغوية في مستوياتها تحدثاً واستماعاً وقراءة وكتابة. إن وظيفة الاختبار هي التقويم وتشخيص الصعوبات وإجراء عمليات تصحيحية للسعي نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

٣,١ متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها:

يشكل متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها أحد الركائز المهمة التي يقوم عليها نجاح العملية التعليمية. وصاغ دوجلاس براون (١٩٩٤م) مجموعة من الأسئلة التي تبين مدى أهمية معرفة

---

(١) نشير في هذا السياق إلى أن مصطلح اختبار الكفاءة اللغوية هو اختبار التمكن حسب المصطلح المستعمل في الترجمة العربية التي قام بها عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان. ص ٢٧٠.



خصائص متعلم لغة أجنبية. فمن المعلوم أن المتعلمين ليسوا متساويين، وإنما نجد اختلافات لا بد من مراعاتها، فمتعلم اللغة العربية غير الناطق بها يحتاج إلى معرفة خصائصه المتمثلة في استعداده للتعلم اللغوي، وقدراته المعرفية، ومعلوماته اللغوية السابقة، أو معرفته بلغة أجنبية أخرى، ثم شخصيته، والدافعية التي تحفزه إلى تعلم اللغة[(١)]. فالمتعلم هو أحد الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، وهو المؤشر الذي نستطيع أن نقوّم من خلاله المنهج المطبق، وذلك بمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة عند نهاية العملية التعليمية، ومدى رسوخها في سلوكه اللغوي تفكيراً وتأدية وإدراكاً (أي في المُدخل والمُخرج)، فهو بهذه الكيفية شريك ضروري، ودليل على نجاح المنهج أو إخفاقه[(٢)].

وبعدما حددنا مفهوم اختبار الكفاءة اللغوية، وبينا مميزات متعلم اللغة العربية غير الناطق بها، يجدر بنا تحديد الإطار النظري لهذا العمل قصد صياغة تصور اختبار الكفاءة اللغوية لدى متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، وذلك في المحور الموالي.

٢. **الإطار النظري** :

نتبنى في هذا المقال اللسانيات التطبيقية (Applied linguistics) إطاراً نظريّاً للعمل، ونرى من المفيد إبراز دواعي اختيار هذا الإطار بعد تبيان ماهية اللسانيات التطبيقية، وأهم مجالاتها وأسسها في تعلم اللغات وتعليمها وذلك على النحو التالي:

٢.١. **ماهية اللسانيات التطبيقية** :

يُبَرّر بروز اللسانيات التطبيقية بظهور مشكلات تعليم اللغات للأجانب في العقد الرابع من القرن الماضي، وتعد اللسانيات التطبيقية فرعاً من اللسانيات (Linguistics)، وتهدف إلى وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق في المجالات العلمية، ومن هذه المجالات تعليم اللغات الأجنبية، وتعليم القراءة، والتعبير والفنون اللغوية في اللغة الأم[(٣)].

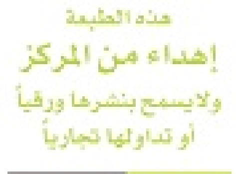
---

(١) انظر دوجلاس براون (١٩٩٤م)، المرجع السابق، وانظر: الراجحي عبده (١٩٨٩م): علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، منشورات المملكة العربية السعودية، الرياض، ص ٢٨، ٢٩، وانظر المراجع المذكورة هناك.

(٢) انظر: بوحساين نصر الدين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، ص ٣١.

(٣) انظر :

Brown, douglas H, 2000, Principles of language Learning and Teaching ,longman , Fourth Edition



وتبعاً لكراشن (١٩٨٤م) (Krashen)، فإن اللسانيات التطبيقية، في جزء منها، تهتم بإعداد المواد التدريسية، وإعداد الطرق الخاصة بتدريس اللغة الثانية، وتبحث عن حلول لمشكلات تدريس اللغات(١). وبما أن اللغة جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية، فإن ارتباطها وثيق باللسانيات التطبيقية التي تسوغ وجودها عند اللسانيات التطبيقية مجال معرفي يسعى علماؤه إلى البحث عن حلول للمشكلات التي لها علاقة باللغة(٢).

وتتعدد اهتمامات اللسانيات التطبيقية(٣)، حيث تتوافر على مجالات عدة(٤)، منها اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية، تُمَكّن من معالجة مشكلات تعليم اللغة من الناحية الاجتماعية والنفسية.

وتدخل كل هذه المجالات تحت تعريف اللسانيات التطبيقية، وهي مجالات تخضع للبحث والدراسة في نظر المؤسسات والدوريات المهتمة بهذا الحقل المعرفي. وبعض هذه المجالات، عمليّاً، أشد استقلالاً من المجالات الأخرى، فاللسانيات العلاجية ودراسة الترجمة تعد أكثر استقلالية من المجالات الأخرى. كما يعد تعليم اللغات أكثر اهتماماً في جوانب البحث الأكاديمي مقارنة مع مجالات الأخرى.

٢ـ٢ مجال تعليم اللغة في ضوء اللسانيات التطبيقية :

يعد هذا المجال من أهم المجالات التي تركز عليها اللسانيات التطبيقية، ويشمل هذا المجال اللغة الأولى وذلك حين يدرس الطفل لغته الأساسية، كما يشمل اللغة الثانية التي يمارسها شخص ما في مجتمعه وبيئته، والتي لا تعد لغته الأم، وكذلك تعليم اللغة الأجنبية حيث يدرس المتعلم لغة

---

(١) انظر
:Krashen .S. 1984 Principle Practice in Second Language Acquisition, Oxford .pp. 146 – 147

(٢) انظر:
Mccarty.Michael :2001,Issues in applied linguistics, Cambridge. University press.p.1

وانظر:
Brumbit 1991 : 46

(٣) انظر:
Guy Cook 2005,Applied linguistics. Oxford University press,oxford,

(4) Raymand et autres ,1972 , Linguistique Appliquée à la Description et à l'Enseignement des Langues Vivantes (Anglais) Université Strasbourg 2 .Paris. P (6-12).

بلد آخر. أضف إلى ذلك أن اختبار اللغة يعنى بتقويم الحصيلة اللغوية في كل من اللغة الأولى (First Language) واللغة الثانية (Second Language) واللغة الأجنبية (Foreign Language)، ثم علاج النطق؛ أي ما يرتبط بمعالجة الضعف في التحدث والتواصل سواء كان ذلك وراثيّاً أو مكتسباً بسبب تدخل جراحي أو حادث أو مرض.

٢ـ ٣. أسس تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها في ضوء اللسانيات التطبيقية:

يتطلب تعلم اللغة وتعليمها(١) معرفة مجموعة محددة من الأسس والمبادئ، فيستطيع المُعلم أن يعلم المتعلم لغة أجنبية تعليماً ناجحاً إذا كان يعرف شيئا ما – بين أشياء أخرى – من تلك الشبكة المعقدة من المتغيرات التي تنتظم في نسيج واحد لتؤثر في نجاح شخص أو فشله في التعلم(٢)، وتكمن الأسس في ستة أسئلة(٣) على النحو التالي:

من يَتَعَلم؟ ومن يُعَلم؟ وكيف يجري التعلم؟ متى يتعلم؟ وأين يتعلم؟ ولِمَ نتعلم؟ وما الذي يجب أن يتعلمه المتعلم ويعلمه المُعَلم؟ وكل سؤال يقتضي شروطاً أساسية في تعلم اللغة الأجنبية. وأخذ هذه الأسئلة في الحسبان في حد ذاته عمل مهم، لأن القدرة على صياغة الأسئلة الدقيقة أهم وأعظم من امتلاك كنوز المعرفة(٤). وكل هذه الأسئلة تتصل اتصالاً وثيقاً بتعليم اللغة. ويمكن توضيح هذه المعايير في الجدول الآتي:

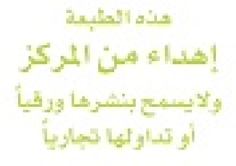
السؤال	المقصود منه
من نعلم؟	العينة المستهدفة
ماذا نعلم؟	المحتوى
كيف نعلم؟	المنهجيات والنظريات والوسائل
متى؟	الزمن /السن الملائم؟

(١) التعليم حسب (Nathan Gage 1964) لا يمكن تعريفه منعزلاً عن التعلم، ذلك أن المتطلبات العملية للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلم، وعلى ذلك يعرف التعليم بأنه تيسير التعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له (انظر: دوجلاس براون، ١٩٩٤م، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان ١٩٩٤م).

(٢) براون دوجلاس (١٩٩٤م): أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت. ص ١٩.

(٣) انظر براون دوجلاس (١٩٩٤م): المرجع نفسه. ص ٢٠، وما بعدها.

(٤) انظر براون دوجلاس (١٩٩٤م): ص ٢٢.



أين؟	البيئة اللغوية أو قاعة الدرس
لماذا؟	الهدف من التعليم

وتتميز اللسانيات التطبيقية بمجموعة من الخصائص البارزة ومنها:

البراغماتية: لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم وكل ما يتعلق بحاجياته.

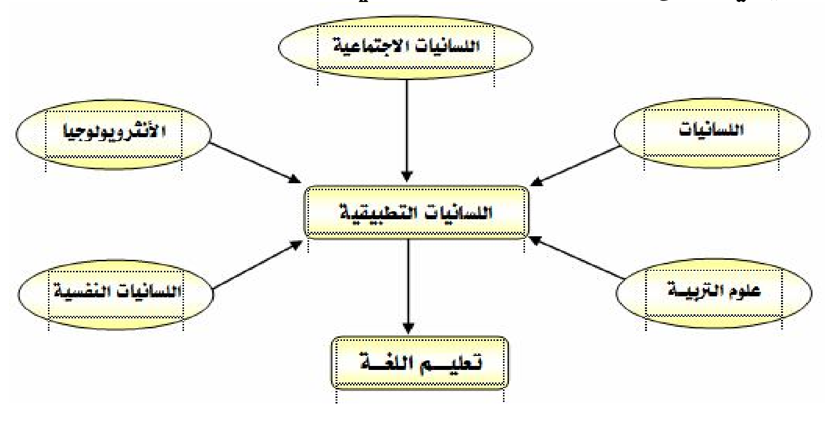
الانتقائية: حيث يختار الباحث ما يجده مناسباً للتعليم والتعلم.

الفاعلية: تتسم اللسانيات التطبيقية بتوظيف الوسائل الفعالة سواء لتعليم اللغة الأم، أو اللغة الثانية، أو اللغة الأجنبية .

٢ـ٤ مصادر اللسانيات التطبيقية :

بعد إبراز أسس تعليم اللغة وتعلمها في ضوء اللسانيات التطبيقية، نبين المصادر التي تستمد منها هذه اللسانيات مادتها في العملية التعليمية، ومن هذه المصادر نذكر معلومات نظرية من اللسانيات واللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية وعلوم التربية والأنثروبولوجيا. وهي مصادر تتصدى للغة الإنسانية من زاوية ما، وتعنى بمشكلات تعليم اللغة، ووضع حلول لها بغية تقديم منتوج تعليمي فعال. فاللسانيات وحدها لا يمكنها أن تحل مشكلة التعليم دون الاستعانة بعلوم أخرى على رغم أنها تهتم ببنية اللغة وطبيعتها. أضف إلى ذلك أن التعليم يروم تبليغ مجموعة منظمة من الأهداف والمعارف والمهارات والوسائل، واتخاذ قرارات تسهل تعلم فرد ما داخل وضعية بيداغوجية معينة. هكذا يمكن القول إن التعليم عملية معقدة تقتضي التعاون بين اللسانيين وعلماء النفس والأنثربولوجيين وعلماء التربية واللسانية الاجتماعية وهلم جرا.

وفيما يأتي توضيح لمصادر اللسانيات التطبيقية في الخطاطة التالية:



٢ـ٥ دواعي اختيار اللسانيات التطبيقية إطاراً نظرياً:

تم اختيار اللسانيات التطبيقية إطاراً للعمل:

أ- لأنه لا يمكن تصور تعليم فعال للغة دون الاستعانة باللسانيات التطبيقية[(١)].

ب- لأن ضرورة معالجة مشكلات العربية تقتضي توظيف نتائج اللسانيات التطبيقية لإنقاذ العربية من وضعيتها الراهنة، وهذا يفهم من كلام أحمد مختار عمر الذي يقول: «لن يخرج العربية من محنتها المعاصرة، أو يعيد إليها حيويتها ونشاطها، ويرد لها هيبتها ومكانتها إلا مركز حديث للدراسات اللغوية التطبيقية أو الوظيفية يتفرغ لهذا العمل، وينكب عليها دراسة وبحثاً وتمحيصاً»[(٢)].

ج- لأن اللسانيات التطبيقية تطبق للمعلومات النظرية وللمناهج البحثية ولنتائج دراسات اللسانيات على المشكلات العلمية للغة[(٣)].

د- لأن اللسانيات التطبيقية تبين كيفية تعليم اللغات وتعلمها واكتسابها[(٤)].

ويبقى تعليم اللغات وتعلمها من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية، حيث إن تعليم اللغة يخضع لمجموعة من الأسس في عملية التعليم والتعلم. كما أن القيام بعملية تعليمية هادفة وناجحة يحتاج إلى استيعاب هذه الأسس التي تتعلق بالمُعلم والمتعلم ومحتوى التعليم وكيفية التعليم ومكانه والهدف منه.

٣. أنواع الاختبارات :

تتنوع الاختبارات ويختص كل منها بهدف معين، ويقيس كل منها جوانب محددة. وتصنف الاختبارات اللغوية إلى أنواع تبعاً لأساليب نوضحها على الشكل التالي[(٥)]:

(١) انظر: الراجحي، عبده (١٩٨٩م): علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، منشورات المملكة العربية السعودية، الرياض، ص: ٩٣ نقلا عن كوردر (١٩٨٠م).

(٢) أحمد مختار عمر: اللغة العربية بين الأداة والموضوع، محور في مجلة فصول ١٩٩٤م.

(٣) انظر: كوبر (٢٠٠٦م) التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي، ترجمة خليفة أبوبكر الأسود، إصدار مجلس الثقافة العام، طرابلس. ص: ٨٩ (نقلاً عن فرغسون ١٩٧٣م، ص : ١٣٥).

(٤) انظر طرق تدريس اللغات في:

Stephen d. Krashen (1984) : Principale and Practice in Second languge Asquistion

(٥) انظر: طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٩م): تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو– الرباط. ص ٢٤٨ وما بعدها.

١,٣. من حيث أهداف التنفيذ:

ينقسم الاختبار من حيث أهداف التنفيذ إلى:

- **اختبار الاستعداد اللغوي** (Language Aptitude Test) :

وهذا النوع من الاختبارات يوجه إلى الطالب قبل أن يبدأ دراسة اللغة الثانية بهدف التنبؤ بسيره في تعليم اللغة في المستقبل، وهو يقيس قدراته العامة وقدراته في تعلم اللغة الأجنبية، ومن ثم لا يرتبط هذا الاختبار بلغة بذاتها. وفي الولايات المتحدة يستخدم اختباران معياريان في اختبار الاستعداد اللغوي، وكلاهما في الإنجليزية، ويطلب من الدارس أداء بعض المهمات التعليمية مثل تعلم الأعداد والاستماع. وعلى رغم أن هذه الاختبارات كانت شائعة جدّاً في مجال اللغة الثانية فهي لا تستعمل الآن إلا نادراً، وفي الحقيقة لا تؤدي إلى قياس موضوعي، بل تنتهي إلى التخمين، ثم إنه من غير العلمي أن نحكم على شخص قبل أن يبدأ، ونجعله بعد ذلك تحت وطأة هذا الحكم سواء في ذلك المدرس أو الدارس.

- **اختبار التحصيل** (Achievement Test) :

وهو اختبار يقتصر كما هو معروف على الدروس أو الوحدات التي تقدم في قاعة الدرس، أو على المقرر كله.

- **الاختبار التشخيصي** (Diagnostic Test):

يهدف إلى تشخيص جانب معين من لغة معينة. فاختبار تشخيص النطق قد يهدف إلى تحديد الملامح الصوتية التي تشكل صعوبة للدارس، وثمة فقرات موضوعة، يقرأ الدارس منها فقرة قصيرة، ويفحص مدرس هذه القراءة، ويقرنها بقائمة مفصلة بأخطاء الناطق، وهذا يساعد على تشخيص مشكلات نطقية معينة. وقد تؤدي اختبارات التمكن واختبارات التشخيص وظيفة اختبار التصنيف الذي يحدد المستوى الدراسي الذي يحسن أن يلتحق به الطالب.

- **اختبار الإجادة أو الكفاءة** (Proficiency Test):

هو موضوع دراستنا، وهو نوع من أنواع الاختبارات اللغوية التي تدخل ضمن الاختبارات المصنفة حسب غرض الاختبار(١)، والذي سبق تعريفه في المحور السابق.

---

(١) طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٩م): تعليم العربية لغير الناطقين بها : مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم والثقافة – إيسيسكو – ص ٢٤٨.

٢,٣. من حيث خطوات / أوقات التنفيذ:

ينقسم الاختبار من حيث خطوات / أوقات التنفيذ إلى أربعة اختبارات وهي:

أ- اختبار السرعة (Speed Test) واختبار التحصيل (Achievement Test).

ب- اختبار تَكويني واختبار نهائي Formative and Summative test.

ت- الاختبار القبلي والاختبار البعدي Pre – test and Post – test.

ث- الاختبار المعلن والاختبار المفاجئ Announced and Drop Test.

٣,٣. من حيث كيفية الأداء (الإجابة):

ينقسم الاختبار من حيث الأداءُ إلى الاختبار الكتابي (Written Test) والاختبار الشفوي (Oral Test).

٤,٣. من حيث كيفية الصياغة:

يكون الاختبار – من حيث الصياغة – نوعين وهما: الاختبارات التي يصنعها المدرس (Teacher made Tests) والاختبارات المعيارية (Standardized Tests).

قدمنا هذه الأنواع من الاختبارات لنبين أوجه الاختلاف بينها وبين اختبار الكفاءة اللغوية، ومدى تميزها عنه. وسنقدم بعض نماذج اختبار الكفاءة اللغوية الرائدة بعد ذكر الدراسات السابقة:

أشار شريف الحبيبي[(١)] إلى محاولتين لبناء اختبار معياري موحد لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ الأولى هي اختبار سامي حنا (١٩٦٨م)، والثانية: اختبار جامعة ميتشيغان (١٩٧٤م). وبعد هذين الاختبارين، تعد دراسة رشدي طعيمة (١٩٨٧م)، حول استخدام اختبار التتمة لقياس الكفاءة اللغوية لدى طلاب اللغة العربية ببعض الجامعات الأمريكية، من الدراسات الأولى التي هدفت إلى قياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقدم محمد الشيخ (١٩٨٨م) اختباراً شاملاً لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية لغير الناطقين بها في المهارات اللغوية الأربع، وذلك على غرار اختبارات (TOEFL) في اللغة الإنجليزية.

وفي العام (٢٠٠٨م) قدمت إيمان هريدي دراسة حول معايير الكفاءة اللغوية اللازمة توافرها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد. وقد استخلصت تلك المعايير من عدد من

(١) انظر: شريف الحبيبي، إعداد اختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغير العربية، دراسة تحليلية، بحث منشور على الشبكة العنكبوتية. ص١ وما بعدها.

الدراسات السابقة من بينها الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات الأجنبية، وتلك التي تناولت معايير الكفاءة في اللغات الأجنبية بالمركز الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL). وقد قام الباحث شريف الحبيبي (٢٠١٢م) بتوظيف المعايير الواردة في دليل الكفاءة اللغوية، مع إجراء قليل من التعديلات عليها، بهدف بناء اختبار تحديد مستوى لدارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويلحظ الحبيبى بعض الملحوظات الخاصة بالدراسات السابقة، التى يمكن إيجازها فيما يلى:

- قدَم الاختبارات التي تتصل بالكفاءة اللغوية؛ فهي تنحصر في المدة ما بين ١٩٦٨ – ١٩٨٨م.
- اتجاه بعض الدراسات إلى توظيف معايير الكفاءة في دراسات ترتبط بالكفاءة اللغوية، وليس باختبارات الكفاءة اللغوية؛ ففي دراسة إيمان هريدي ٢٠٠٨م، تم توظيف معايير الكفاءة في إعداد البرامج التعليمية عن بعد. وعلى النحو نفسه تم توظيف معايير الكفاءة اللغوية لبناء اختبار تحديد مستوى في اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في دراسة الباحث (٢٠١٢م).
- تباين الاختبارات من حيث المهارات التي يتم قياسها بالاختبار، حيث قدمت اختبارات الكفاءة السابقة إضافة متميزة في مجال قياس الكفاءة اللغوية، إلا أن المهارات اللغوية التي تم قياسها تباينت من اختبار إلى آخر، فبعضها ركز على مهارة واحدة كالقراءة (طعيمة، ١٩٨٧م) وبعضها الآخر ركز على باقي المهارات مثل (دراسة الشيخ، ١٩٨٨م).
- ندرة الاختبارات الحديثة التي تواكب المتغيرات المعاصرة؛ فعلى الرغم من فضل الريادة لاختبارات الكفاءة اللغوية والدراسات السابقة التي أرست قواعد خاصة بقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها وإعداد الاختبارات، فما زالت هناك ندرة في الاختبارات المعيارية التي تراعي التنوع في المحتوى اللغوي الذي يواكب الأحداث الراهنة، ويتضمن موضوعات تاريخية، وثقافية، وأدبية قديمة في ذات الوقت، ويستفيد من التقدم التقني في إعداد الاختبارات وتطبيقها. وإذا كانت اختبارات التوفل (TOEFL) في اللغة الإنجليزية تجربة يمكن الاستفادة منها في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإن هناك جانبين، حسب شريف الحبيبي، من اختبارات التوفل لا تتفقان وطبيعة اللغة العربية هما[١]:
    - الجانب الأول: أن اختبارات التوفل لا تقيس قدرة الطالب على التحدث المباشر، وهو

(١) انظر: شريف الحبيبي، المرجع السابق، ص ٣، ٤٠.

مما لا يتفق مع طبيعة اللغة العربية، وخصوصاً ما يتعلق بقياس قدرة الطالب على نطق الأصوات المتجاورة في النطق التي تختص بها اللغة العربية، كما أن التحدث يوفر معلومات عن المُمتحَن تستخدم للتنبؤ بمدى نجاحه مستقبلاً في الحوارات اليومية التي تدور حول الاحتياجات، والتعبير عن الذات، وعرض الآراء.

- الجانب الثاني: أن اختبارات التوفل تتضمن اختبارات غير مباشرة في الكتابة، تعتمد على اختبار الوحدات المنفصلة في القواعد والمفردات، وهذا النوع من الاختبارات في الكتابة لا يقدم دليلاً واضحاً على قدرات الكتابة، أما أفضل طريقة لقياس مهارة الكتابة فهي الاختبار غير المباشر، حيث يُطلب من الدارسين كتابة مقال، مع تحديد المؤشرات المطلوب قياسها بدقة؛ على سبيل المثال: القدرة على الأداء اللغوي، والإبداع، والخيال، والذكاء. ومن هنا وجب التأكيد على أهمية مراعاة المهارات اللغوية حتى نصل إلى تقدير دقيق لمستوى كفاءة الممتحن في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وعلى رغم قلة الأبحاث السابقة التي اهتمت بالاختبارات اللغوية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإننا نسجل بعض الأبحاث الجادة منها:

أ- إعداد اختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغير العربية، دراسة تحليلية لشريف الحبيبي، وهو بحث منشور على الشبكة العنكبوتية، وقد قدم الباحث فيه معطيات حول اختبارات شمولية اجتهد مصمموها في تبيان كيفية امتحان الكفاية اللغوية للناطقين بغير العربية.

ب- اختبار معياري موحد لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها سنة ١٩٦٨م.

ومن الدراسات السابقة التي أشار إليها رائد عبدالرحيم (٢٠١٥م):

- تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، عاتكة أحمد محمد التل، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك ١٩٨٩م.
- أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي تايوان: دراسة تحليلية، د.عوني صبحي فاعوري، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ٨١، ٢٠٠٧ – ٢٠٠٨م.
- الأخطاء الكتابية عند طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها وكيفية معالجتها، لإبراهيم حسن

الرابعة، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، مصر، العدد ٢٠، المجلد ٣، ٢٠٠٩م.

- تحليل الأخطاء عند متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإنجليزية في المعاهد المصرية، دراسة لغوية تقابلية لمحمد شوقي عباس، رسالة ماجستير، كلية دار العلوم جامعة القاهرة، ٢٠٠٩م.
- تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية، د.عثمان عبد الله، د.جاسم علي جاسم، بحث منشور في كتاب صادر عن وقائع مؤتمر: خطاب التجديد في الدراسات العربية بين النظرية والتطبيق، المنعقد في جامعة بونجول الإسلامية الحكومية: بادانج، إندونيسيا، المجلد الثاني، ص ص ٦٦ -٩٦، وهو منشور على الشبكة العنكبوتية. وقد تناول البحث بعض الأخطاء النحوية: حروف الجر و«ال» التعريف لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية في المدينة المنورة.
- تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية بين النظرية والتطبيق، رحاب زناتي عبد الله، بحث منشور على الشبكة العنكبوتية.
- الأخطاء الكتابية لدى طلاب معهد SOAS، جامعة لندن، الملتحقين ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة النجاح الوطنية، لرائد عبدالرحيم، وهو بحث مقدم للنشر.

ونبرز في المحور الرابع بعض النماذج الرائدة في اختبار الكفاءة اللغوية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

٤ . بعض النماذج العلمية الرائدة في اختبار الكفاءة اللغوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

من خلال البحث في الأدبيات التي اهتمت بتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية، يتبين أن اختبارات الكفاءة اللغوية في المناهج الخاصة بتعليم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية تحظى بأهمية كبيرة[1].

(1) Elgibali ,Alaa, Taha, Zeinab (1995) : Teaching Arabic As A Foreign Language: Challenges of The Nineties, in The Arabic as a Foreign Language, Issues and Directions, Edited by Mahmoud al-Batal, American Association of Teachers of Arabic, p.98,99.

وتشكل مسألة التقويم والاختبارات مكمن القوة في مناهج تعليم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية. واغتنت الأدبيات التربوية الأمريكية في مجال تعليم العربية بفضل نظام الاختبار الدقيق. وقد انكبت منذ الخمسينيات مؤسسات أمريكية على تطوير أنظمة الاختبارات اللغوية، ومنها المعهد اللغوي للدفاع بمونتري، ومعهد الخدمة الأجنبية بواشنطن. وبدأت كثير من المؤسسات اللغوية تتبنى نظاماً في مجال التقويم والاختبارات. ويطلق على هذا النظام المعيار في الأدبيات التربوية الأمريكية مصطلح اختبار الكفاءة اللغوية (Proficiency Test).

وينجز اختبار الكفاءة اللغوية القوانين التي وضعها معهد الخدمة الأجنبية بواشنطن (FSI) والمركز الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL).

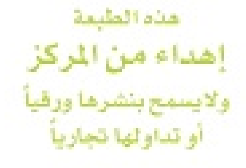
وتجدر الإشارة إلى أن الولايات المتحدة قسمت اللغات ذات الإستراتيجية الدولية إلى أربع مجموعات، فصنفت اللغة العربية منها ضمن المجموعة الرابعة إلى جانب اللغة الصينية واليابانية والكورية. وحسب نظام المجموعة الرابعة فإن اختبار الكفاءة اللغوية ينجز بعد موضوع دراسي يدوم حوالي أربعين أسبوعاً[(١)].

نلحظ أن اختبار الكفاءة في المناهج الخاصة بتعليم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، يعتمد الزمن مبدأ للتقويم وإجراء الاختبار. ولقي اعتماد الزمن انتقادات من قبل الباحثين، لكن هذه (الانتقادات) لم تقلل من شأن قيمة الاختبار في تعليم العربية لغير الناطقين بها في الولايات المتحدة الأمريكية. يقول بوصواب في هذا السياق: وعلى رغم الانتقادات التي وجهتها مجموعة من الباحثين، وعلى رأسهم راجي راموني من جامعة ميشغان (Rmmuny 1995) إلى مسألة اعتماد الزمن مبدأ للتخطيط والتقويم وإجراء الاختبارات، إلا أن اللغة العربية لم تحد عن الطريق التي رسمت لغيرها من اللغات. فمنذ سنة ١٩٧٩م، دأب متعلمو هذه اللغة على اجتياز الاختبار عبر ثلاثة مستويات: الابتدائي، والمتوسط، والمتقدم.

وبُذلت مجهودات كبيرة في مجال تعليم اللغة العربية بالولايات المتحدة، وتطورت اختبارات الكفاءة اللغوية داخل المؤسسات التعليمية الحكومية، وأدمجت الاختبارات في الحرم الجامعي منذ العقد الثامن من القرن الماضي.

---

(١) بوصواب إبراهيم (٢٠٠٥م): المرجع السابق، ص١٢٠.



إن نجاح اختبار الكفاءة اللغوية في المناهج الخاصة بتعليم العربية للناطقين بغيرها يعتمد على أسس ومعايير جعلت منه نموذجاً رائداً. ونرى أنه من المفيد إبراز المعايير التي تجعل الاختبار فعالاً وذلك من خلال الاستفادة من الاختبارات الموظفة في تعليم اللغات الأجنبية.

٥. معايير الاختبار ومواصفاته

يقتضي نجاح عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها توافر معايير أساسية في الاختبار. وإذا كنا نقوم ونمارس عملية الاختبار في كل مجهود معرفي نؤديه، حسب دوجلاس براون (١٩٩٤م)، أدركنا ذلك أم لم ندرك، فحين نطلع على كتاب أو نستمع إلى نشرة الأخبار فإننا نختبر فرضيات و نصدر أحكاماً، وحين نصدر أحكاماً فإن ذلك يتم بناء على نموذج من السلوك.

ويقوم معلم اللغة الأجنبية بعملية الاختبار، إذ يُقَيِّمُ عمل طلابه في كل لحظة فيصدر أحكاماً على أدائهم، ويزودهم بما يرفع من كفاءتهم. فما المعايير المهمة لنجاح الاختبار؟

يذهب دوجلاس بروان (١٩٩٤م) إلى أن الاختبار الجيد يستند إلى معايير نوضحها فيما يأتي:

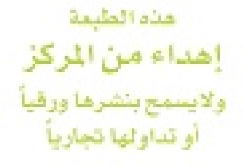
١.٥ سهولة التطبيق:

يقصد بمعيار سهولة التطبيق أن يكون الاختبار في وقت محدد، وأن تتيسر فيه تحديد درجات الإجابة، وأن يتيح للمتعلم إمكانية إظهار كفاءته وقدراته. يقول دوجلاس: «وكل اختبار يخرج عن ذلك لا يكون علميّاً، كأن يكون مُكَلّفاً، أو يتطلب عشر ساعات للإجابة، أو مراقباً لكل طالب، أو وقتاً طويلاً لتصحيحه، أو يصعب تحديد الدرجات فيه إلا بالاستعانة بالحاسوب مثلاً»[(١)]. كما أن القيمة العلمية الحقيقية للاختبار تتجسد في أن يكون ذا قيمة تعليمية، أي نستثمره في رفع قدرة الدارسين على تلقي المعلومات، أي أن التعليم والاختبار مرتبطان؛ فالاختبار العلمي هو الذي يمكن المدرس من تحليل بياناته تحليلاً صحيحاً يجعله أكثر فهما لمتعلميه ومن ثم أقدر على تحسين القدرة.

٢,٥ صفة الثبات :

ويقصد به أن الاختبار يعطي النتائج نفسها للمجموعة نفسها من الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى في الظروف نفسها، وبعد مسافة قصيرة. وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذي يتغير فيه

(١) دوجلاس بروان، (١٩٩٤م)، ص ٢٦٧.



وضع الطلاب كثيراً بعد إعادة تطبيقه لا يعد ثابتاً. ويعني معيار الثبات كذلك أنه يمكن الاعتماد عليه لأنه مصوغ على أسس صارمة، كما يجب أن يكون القياس خاضعاً لضوابط دقيقة، حتى تكون النتائج موثوقاً بها، وألا تكون الأحكام ذاتية[1].

٣,٥ معيار الصدق:

الصدق هو أكثر المعايير تعقيداً، لأن الصدق يعني أن الاختبار نجح في قياس ما يهدف إلى قياسه، فالاختبار الصادق للقدرة على القراءة هو الذي يقيس فعلاً القدرة على القراءة، لا القدرة على ما يتصل بالموضوع من معلومات، وقد يكون الاختبار علميّاً وثابتاً ويمكن الاعتماد عليه من حيث سهولة الإجراء وتقدير الدرجات، لكنه قد لا يكون صادقاً، كأن يطلب المدرس من تلاميذه أن يكتبوا أكبر عدد من الكلمات في عشر دقائق، ثم يحصي ما كتبوه، فهو اختبار علمي ثابت، لكنه غير صادق في قياس القدرة الكتابية، لأنه يغفل بعض العوامل الخاصة بالتعبير عن الأفكار وتنظيمها. وعليه فالصدق يدل على أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه.

إنما نعنيه باختبار تقويم الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، هو كل اختبار يهدف إلى قياس قدرة المتعلم على استعمال اللغة. من ذلك مثلاً الاختبارات والمراقبات المستمرة، وملحوظات المعلمين التي يدونونها في أثناء الدرس.

ومما هو شائع في مجال اختبار الكفاءة اللغوية اعتماد المواصفات التالية هي:

أ- ملاءمة الاختبار لمجال تطبيقه:

وتتحقق هذه الملاءمة عندما يحدد موضوع الاختبار ما سيتم قياسه في موقف تواصلي معين، بحيث تكون نتائج الاختبار قادرة على تكوين صورة واضحة وشاملة ودقيقة عن مؤهلات المتعلم.

ب- دقة الاختبار وجودته:

يكون الاختبار دقيقاً وجيداً إذا كانت النتائج المحصلة في أكثر من محاولة لمتعلمين معنيين تمكن من تصنيفهم التصنيف نفسه.

ج – قابلية الاختبار للإنجاز:

يجب أن يكون الاختبار ذا طبيعة انتقائية قابلة للتعميم، وتتضمن عناصر التقويم، وذلك باعتماد مقولات على درجة عالية من التجريد.

---

(١) بروان دوجلاس (١٩٩٤م)، ص ٢٦٨.

د- الشمولية:

يجب أن تغطي أسئلة الاختبار جميع مفردات البرنامج وبنسب متوازنة بحسب حجم كل موضوع، مع الاهتمام بجميع المهارات اللغوية، وحسب درجات كل مستوى من المستويات.

هـ - التمييز:

يجب أن يميز الاختبار بين المستويات المختلفة بحسب تمكن المتعلم من المهارة المستهدفة من الاختبار.

و- التخصيص:

يجب أن يحدد مواصفات كل محور من محاور الاختبار.

ز – زمن أداء الاختبار:

يجب أن يخصص الوقت الكافي للإجابة عن كل أسئلة الاختبار. وبعبارة أخرى، ينبغي أن تتوافر في كل اختبار مواصفات عديدة أساسية وثانوية، وهي على النحو التالي:

١) الموضوعية (Objectivity):

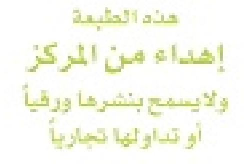
ويقصد بها عدم تأثير شخصية المُصَحّح في وضع أو تقدير علامات الطلاب في الاختبار. ومما يساعد على تحقيق الموضوعية أن يفهم الطلاب تعليمات الاختبار بدقة. وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة منه، فضلاً عن توفير الظروف المادية والنفسية للطلاب لأداء الاختبار.

٢) العملية (Praticality):

ويقصد بها أن الاختبار لا يتطلب من المعلم جهداً كبيراً سواء في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه. إن هناك اختبارات تحتم على الطلاب استخدام نوع معين من الأقلام، أو نوع معين من الأوراق، أو توافر ظروف مكانية أو زمنية معينة. أو تعقد إجراءات التصحيح والرصد والتفسير.

٣) التمييز (Discrimination):

ويقصد به أن الاختبار يستطيع أن يبرز الفروق بين السهل والصعب من الأسئلة بحيث يؤدي هذا إلى توزيع معتدل بين أعلى الدرجات وأقلها.



وتجدر الإشارة إلى أن من أهم الاختبارات المشهورة في اختبارات الكفاية اللغوية اختبار اللغة الإنجليزية لغة ثانية المعروف بالتوفل، وتستخدمه نحو ألف هيئة تعليمية عليا في الولايات المتحدة مؤشراً على قدرة الطالب في النهوض بالأعمال الأكاديمية باللغة الإنجليزية، ويتكون من الأقسام الثلاثة الآتية:

- **القسم الأول:**

فهم المسموع: وهو يقيس القدرة على فهم الإنجليزية كما يستخدمها الأمريكيون. ويركز على الجانب الشفهي في اللغة، ويحتوي على المفردات الشائعة في الإنجليزية، والأصوات، والفروق التنغيمية التي تثبت صعوبتها على غير الناطقين بالإنجليزية، ومادة الاختبار مسجلة بالإنجليزية الأمريكية الفصحى، والإجابات التي يختارها الطالب مدونة في دفتر الاختبار.

- **القسم الثاني:**

التعبير التحريري والتراكيب: وهو يقيس السيطرة على التراكيب والعناصر النحوية في الإنجليزية الفصيحة المكتوبة، ولغة الاختبار هي اللغة الرسمية. وتتسم موضوعاتها بطبيعة أكاديمية عامة لا تميل إلى جانب دراسي معين، وحتى تكون الموضوعات ذات طابع دوري فإنها تنصب على التاريخ أو الثقافة أو الفن أو الأدب الأمريكي.

- **القسم الثالث:**

المفردات وفهم المقروء: هو يقيس القدرة على فهم المعاني، واستخدام الكلمات في الإنجليزية المكتوبة، بالإضافة إلى فهم قراءات متنوعة، وحتى لا يرجح جانب دراسي معين فإن الإجابة عن المادة المقروءة لا تتطلب معارف خارج النص.

ليس الاختبار هدفاً في حد ذاته، بل هو وسيلة لتشخيص الصعوبات والعمل على تصحيح نقاط الضعف أو اكتشاف نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وإصلاحها. وبعبارة أخرى يقتضي الاختبار البحث عن الصعوبات التي تظهر في مستوى المتعلمين، وتشخيص العوامل التي سببت هذه الصعوبات. فكل هذه الإجراءات تحدد وظيفة الاختبار في كونه تقويماً شاملاً ومستمرّاً.

٦- تصور صياغة الكفاءة اللغوية لدى متعلم اللغة العربية:

من خلال ما سبق، ومن خلال التجارب الدولية الناجحة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تقتضي صياغة اختبار الكفاية اللغوية تحديد مستوى التمكن منها، ويتطلب تحقق مبدأ التوافق أداة القياس والمستوى المستهدف (المبتدئ – المتوسط – المتقدم) مع المهارة اللغوية والقدرة التواصلية، وذلك بمراعاة المهارات اللغوية (استماعاً- تحدثاً- قراءة- كتابة). إن صياغة اختبار الكفاءة اللغوية لمتعلم العربية الناطق بغيرها، يجب أن تشتمل، في نظرنا، على أهداف الاختبار، ومستوى الاختبار، وسمات الاختبار، ومعاييره، والمهارات اللغوية، ومؤشرات التمكن منها، وبنية الاختبار، ومحتواه، ومدة الاختبار الزمنية، وعناصر الإجابة. ونبرز هذه الصياغة في العناصر التالية:

أ) أهداف الاختبار:

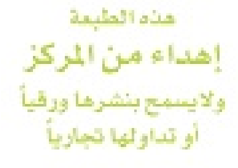
يجب على الناطق بغير اللغة العربية في المستوى الأول- المبتدئ، على سبيل التمثيل لا الحصر، أن:

- يعرف حروف الأبجدية وطريقة كتابتها.
- معرفة رصيد معجمي من مفردات اللغة والإحاطة بها.
- معرفة كافية بالجمل والتعابير والأساليب، والقدرة على استعمالها في وضعيات تواصلية مختلفة.

ب) مستوى الاختبار:

ومن المتفق عليه بين منظري تعليم اللغات الأجنبية أن مراحل التعليم والتعلم تتدرج وفق ستة مستويات يمكن التمثيل لها في الجدول التالي:

مستعمل مبتدئ	**مبتدئ ١**	يكون قادراً على: ▪ استعمال جمل وعبارات واضحة للتعبير عن حاجاته اليومية. ▪ تقديم نفسه أو غيره. ▪ طرح أسئلة ذات صلة بحياته اليومية والإجابة عن أسئلة مماثلة. ▪ المشاركة في حوار إذا كان المحاور متعاوناً ويتحدث بشكل واضح.



	مبتدئ ٢	يكون قادراً على: ▪ فهم جمل وعبارات واضحة مرتبطة بموضوعات أحواله الشخصية أو الأسرية أو محيطه بصفة عامة. ▪ وصف تكوينه بعبارات واضحة، وتذكر موضوعات تخصه.
متوسط	**متوسط ١**	يكون قادراً على: ▪ فهم الأفكار الرئيسة في خطاب ما إذا كان واضحاً ومعياريّاً ذا صلة بقضايا عادية وبأحواله الشخصية أو الأسرية أو محيطه عامة. ▪ إنتاج خطاب متناسق بخصوص موضوعات تدخل في اهتماماته. ▪ سرد حدث أو تجربة، أو وصف هدف أو غاية يريدها وعرض استدلاله بطريقة موجزة وواضحة.
	متوسط ٢	يكون قادراً على: ▪ فهم المحتوى الأساس لنص يتحدث عن موضوع واضح أو معقد بما في ذلك النقاشات التقنية ذات العلاقة بمجال التخصص. ▪ التواصل وارتجال خطاب بعفوية، كأن يتواصل مع متكلم عربي دون اضطراب أو توتر. ▪ التعبير بأسلوب واضح بخصوص موضوعات متنوعة، وإبداء الرأي في حدث راهن، وعرض إيجابيات وسلبيات ذلك الموضوع.
متقدم	**متقدم ١**	يكون قادراً على: ▪ فهم نصوص متنوعة الموضوعات تتطلب معرفة جيدة، ولديه القدرة على استنتاج المعاني التي تقتضيها تلك النصوص. ▪ التعبير بطلاقة دون تلعثم. ▪ استعمال اللغة استعمالاً دقيقاً سواء في حياته اليومية أو المهنية أو الأكاديمية.

		▪ إبداء الرأي في موضوعات على درجة من التعقيد بطريقة منظمة تبرز قدرته على استعمال أدوات الربط بين الأفكار، والتحكم في تنسيق الخطاب واتساقه.
	متقدم ٢	يكون قادراً على: ▪ فهم الخطاب المكتوب أو الشفوي. ▪ استرجاع وقائع واستدلالات كل ذلك وتلخيصها بأسلوب متسق. ▪ التعبير بسلاسة ودقة في العبارة، وعلى استعمال العبارات البلاغية التي تخدم الموضوع.

ت) سمات الاختبار ومعاييره:

ينبغي أن يتميز الاختبار بالملاءمة والدقة وقابليته للإنجاز[(١)] كما وضحنا سابقا.

ث) المهارات اللغوية ومؤشرات التمكن منها:

يستلزم تصنيفُ الكفاءة إلى مستويات، مع توصيف خاص بكل مستوى، وتوزيع المؤشرات على المهارات اللغوية الأربع: (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، وعلى مستويات التعلم. إن الإفادة من تجارب اختبارات الكفاءة اللغوية لتعلمي اللغات الأجنبية تؤكد ضمان التوازن بين عناصر اللغة ومهاراتها، فضلاً عن الاهتمام بالمهارات الشفهية، وذلك باتفاق تام مع تحديد الهدف من الاختبار وبنيته ومكوناته ومحتوياته وأهم مواصفاته، الأمر الذي يمكن من تحديد درجة تمكن المتعلم(ة)، ومستوى فهمه واستيعابه لبنود الاختبار، واستعماله اللغة في وضعيات مختلفة بتوافق مع التعليمات المطلوبة منه في كل اختبار. كما يجب أن تخصص لكل مستوى من المستويات المحددة شبكة لتقويم أداء المتعلم(ة). والتي يمكن أن تصاغ على النحو التالي:

الكفاءة اللغوية		**مستوى التحكم**					
			١	٢	٣	٤	٥
معايير الكفاءة اللغوية	الاستماع	يتعرف الحروف وينطقها نطقاً صحيحاً.					
		يميز بين الأصوات المتقاربة.					
		يسمع جيداً ويفهم ما يسمع.					
		يميز النبرات المختلفة.					

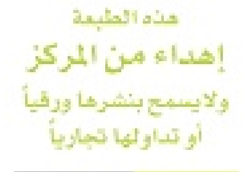
(١) انظر: الإطار العربي الموحد لقياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، المرجع السابق، ص ٣٨.

الكفاءة اللغوية		مستوى التحكم					
			١	٢	٣	٤	٥
		يضبط الحركات القصيرة والطويلة.					
		يفهم مفردات المقروءة.					
	الكلام	يتكلم بطلاقة في وضعيات مختلفة.					
		يستعمل المفردات المقروءة.					
	القراءة	يفهم المفردات المقروءة.					
		يقرأ المفردات المقروءة.					
		يقرأ النصوص ويحسن القراءة الجهرية.					
		يعبر في قراءته عن المعنى.					
		يستخدم القاموس.					
	الكتابة	يكتب الحروف كتابة صحيحة.					
		يكتب جملاً سليمة ويسجل بعض الملحوظات.					
		يربط الجمل بالروابط الصحيحة.					
		يستعمل علامات الترقيم استعمالاً صحيحاً.					
		يعبر كتابة عن أفكاره في مواقف ووضعيات مختلفة.					

ج) بنية الاختبار:

يجب أن يحدد جدول مواصفات "الوزن النسبي" لكل محور من محاور الاختبار:

المجالات	درجة الأهمية	التنقيط
فهم المسموع: مهارة الاستماع	%٢٠	%٢٠
الإنتاج الشفهي: مهارة التحدث	%٢٠	%٢٠
فهم المكتوب: مهارة القراءة	%٣٠	%٣٠
الإنتاج الكتابي: مهارة الكتابة	%٣٠	%٣٠
المجمـــوع	٪١٠٠	٪١٠٠



ح) مدة الاختبار الزمنية:

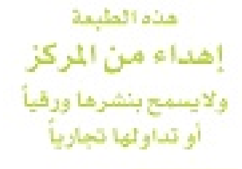
زمن أداء الاختبار: يجب أن يخصص الوقت الكافي للإجابة عن كل أسئلة الاختبار. فمـــثلاً الزمن المخصص لإنجاز الاختبار هو ساعتان موزعتان على أنشطة الفهم وأنشطة الإنتاج على النحو التالي:

أنشطة الفهم: الاستماع والقراءة:

- الشفوي: ٢٠ دقيقة.
- الكتابي: ٤٠ دقيقة.

أنشطة الإنتاج: التحدث والكتابة:

- شفوي: التحدث: ٣٠ دقيقة.
- الكتابي: ٣٠ دقيقة.



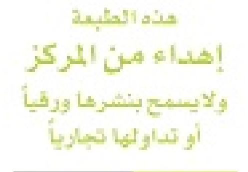
خاتمة:

من خلال ما تقدم ذكره في ثنايا هذا المقال، نخلص إلى أن اختبار الكفاءة اللغوية نموذج من نماذج الاختبارات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وأن هذا الاختبار يقتضي معايير ومواصفات لقياس مستوى المتعلمين ودرجةَ تحكمهم في المهارات اللغوية. وقد بينا أن اختبار الكفاءة اللغوية في النماذج الأمريكية – من خلال المناهج الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – من النماذج الرائدة في تعليم اللغة العربية، ومن شأن إعداد اختبارات خاضعة لمعايير مضبوطة وشروط موضوعية ومواصفات علمية أن تسهم في تحسين تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. واعتمدنا في هذا المقال اللسانيات التطبيقية إطاراً نظريّاً للعمل لكونه يُعنى بمشكلات تعليم اللغة الثانية والأجنبية، ويقدم أسساً في إنجاح العملية التعليمية ومعالجة المشكلات الخاصة. إن صياغة اختبار الكفاءة اللغوية لمتعلم العربية الناطق بغيرها، يجب أن تشتمل، في نظرنا، على أهداف الاختبار، ومستوى الاختبار، وسمات الاختبار ومعاييره، والمهارات اللغوية، ومؤشرات التمكن منها، وبنية الاختبار ومحتواه، ومدة الاختبار الزمنية، وعناصر الإجابة. ونعتقد أن العمل بالنتائج التي خلصت إليها الأبحاث المتراكمة من شأنه أن يُسهم في تطوير وظيفية اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد الدولية والمؤسسات التعليمية.

المصادر والمراجع

أ. **بالعربيـــة**:

- أحمد مختار عمر، اللغة العربية بين الأداة والموضوع، محور في مجلة فصول، العـــدد الـــصادر في ســـنة ١٩٩٤م.
- براون دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهـــضة للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٤م.
- بوحساين نصر الدين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغات، دار الأمل للطباعـــة والنـــشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، بدون تاريخ.
- بوصواب إبراهيم، مناهج دولية لتعليم العربية لغير الناطقين بها: فرنسا والولايات المتحدة الأمريكيـــة نموذجاً، منشورات جامعة الأخوين، المغرب، ٢٠٠٥م.
- الحبيبي شريف، إعداد اختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغير العربية، دراسة تحليلية، بحث منـــشور على الشبكة العنكبوتية، ٢٠١٣م.
- الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، منشورات المملكة العربية الـــسعودية، الريـــاض، ١٩٨٩م.
- رائد عبدالرحيم، امتحان الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها، مهارة الكتابة نموذجاً، ضـــمن أعمال المؤتمر الدولي الأول، إسطنبول، في موضوع: تعليم اللغة العربية للنـــاطقين بغيرهـــا، الـــرؤى والتجارب، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٥م.
- طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها : مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو، ١٩٨٩م.
- العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط١. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٢هـــ.
- الفارابي، عبداللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيـــداغوجيا والديـــداكتيك (١)، سلسلة علوم التربية ٩- ١٠، دار الخطابي للطباعة والنشر، ١٩٩٤م.
- الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية (٢)، دار توبقال للنشر، ١٩٨٥م.
- كوبر، التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي، ترجمة خليفة أبوبكر الأسود، إصدار مجلس الثقافة العام، طرابلس، ٢٠٠٦م.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الإطار العربي الموحد لقياس الكفاية اللغوية في اللغـــة العربيـــة للناطقين بغيرها، مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة،، تونس ٢٠١٣م.



ب – الأجنبيـــة:

- Brown, douglas H, Principles of language Learning and Teaching ,longman , Fourth Edition, 2000.
- Elgibali ,Alaa, Taha, Zeinab, Teaching Arabic As A Foreign Language: Challenges of The Nineties, in The Arabic as a Foreign Language, Issues and Directions, Edited by Mahmoud al-Batal, American Association of Teachers of Arabic, 1995.
- Guy Cook, Applied Linguistics. Oxford University press, Oxford, 2005.
- Krashen .S, Principle Practice in Second Language Acquisition, Oxford, 1984.
- Mccarty.Michael, Issues in Applied Linguistics, Cambridge. University Press, 2001.
- Raymand et Autres , Linguistique Appliquée, la Description et à l'Enseignement des Langues Vivantes,(Anglais) Université Strasbourg 2 .Paris, 1972.

أهمية التقويم الأكاديمي في تجويد عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأشكاله

د. محمد غلبان
أكاديمية مراكش، آسفي

مقدمـــة:

الحمد لله الذي علم آدم الأسماء كلها، والصلاة والسلام على أفضل من نطق بالعربية ضادها، وعلى آله الطيبين، وصحبه الغر الميامين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم تحدث الأرض أخبارها وبعد،

فإن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها اكتسى في الآونة الأخيرة أهمية كبيرة في مختلف بقاع العالم، وأقبلت المعاهد والمؤسسات الجامعية على هذا النوع من التعليم قناعـــة منـــها أن العربيـــة أضحت أداة للتواصل والحوار بين الحضارات والشعوب، ولغـــة لتعميـــق العلاقـــات الـــسياسية والاقتصادية وتقويتها بين البلدان.

ومن جملة ما يطور تعليم اللغة العربية للأجانب: الاعتناء بالتقويم التربوي من قبل المؤسسات الأكاديمية؛ ذلك أنه سبيل متين لتجويد عمليات التعليم على اختلاف أنواعه، وبغيره لن ترقى هذه المؤسسات في أداء مهمتها.

ومعاهد تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ما زالت في حاجة ماسة إلى جهود أكبر لتطوير أساليب التقويم، والكشف عن آلياته، وإلى تكوين مدرسين مُلمين بطرائقه وأشكاله وفقاً لما جاء به الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، الذي وضع الأسس الكبرى والخطوط العامـــة لتطـــوير مناهج تدريس اللغات، وبقي منفتحاً ومرناً للتكيف مع كل ما يسهم في تطويره تطويراً مستمرّاً.

وإن مما يسهم في هذا التطوير تجويد المناهج والبرامج وجعلها مناسبة لمستويات القدرة اللغوية، ويقع التقويم التربوي في صلب أولويات هذه المناهج ومحدداً رئيساً للدفع بعملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى الأمام.

وهذا البحث محاولة لتقديم أشكال فعالة، وأساليب ناجعة لعملية تقويم تعليم اللغة العربية التي

تعتني بتدريسها المعاهد والجامعات العالمية لغير الناطقين بها، ويسعى إلى تكييفها لتكون متوافقة مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، كما يضم تطبيقات عملية لآليات التقويم ومعاييره لتكون مرجعاً للمدرسين العاملين بهذه المؤسسات يحتذوا به وينسجوا على منواله.

هذا وإن من أهداف هذا البحث:

١- معرفة أهمية التقويم في تجويد عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢- بيان أهمية التقويم في تطوير مهارات غير الناطقين بالعربية في ممارساتهم الحياتية.

٣- بيان أهمية التقويم في تعديل السلوك وتبني القيم، وبناء شخصية غير الناطقين بالعربية.

٤- التعرف على أنواع التقويم وأشكاله وآلياته المناسبة لهذا التعليم.

٥- فتح باب الإبداع من أجل ملاءمة الممارسة التقويمية لطبيعة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وخصوصيته.

وقد جاء البحث مرتباً حسب الخطة الآتية:

- المبحث الأول: أهمية التقويم في تجويد عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وصعوبات تطويره:
  - المطلب الأول: تحديد مفهوم التقويم لغة واصطلاحاً.
  - المطلب الثاني: أهمية التقويم في تجويد عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
  - المطلب الثالث: بعض المشكلات التي تعيق تقويم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- المبحث الثاني: أنواع تقويم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:
  - المطلب الأول: التقويم التشخيصي.
  - المطلب الثاني: التقويم التكويني.
  - المطلب الثالث: التقويم الإجمالي.
- المبحث الثالث: أشكال وآليات تقويم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:
  - المطلب الأول: التقويم عن طريق الاختبار.
  - المطلب الثاني: اعتماد النسب والإحصائيات.

المبحث الأول
أهمية التقويم في تجويد عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وصعوبات تطويره

المطلب الأول
تحديد مفهوم التقويم

أ – لغــة:

جاء في لسان العرب: قوّم دَرْأه: أزال عوجه، وهو مشتق من فعل «قَوّم» من القَـوام وهـو العدل، واستقمت المتاع أي قوّمته... والقيمة: واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم[(١)].

وورد في معجم مقاييس اللغة لابن فارس: «قومت الشيء تقويماً، وأصل القيمة الواو، وأصله أنك تقيم هذا مكان ذاك»[(٢)].

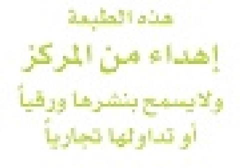
فنستنتج أن التقويم يفيد في اللغة التعديل والتصحيح وإقامة الشيء مقام آخر وإعطاءه قيمة.

ب ـ اصطلاحاً:

قدمت لمصطلح التقويم التربوي تعاريف متعددة، لعل من أبرزها التعريف الـذي ينظـر إلى التقويم من زاوية الاتفاق والتطابق ين أسئلة الامتحان أو بنود الاختبار وبين الـصياغات الدقيقـة للأهداف، وكان من وراء هذا التعريف رالف تيلر (R. tyler) الذي ألح على ضـرورة توضـيح أهداف التربية في البداية، وبعدها نضع بنود الاختبار والتي ينبغي أن تتلاءم مع الأهداف[(٣)].

ومن التعريفات لهذا المصطلح أيضا تعريف الدكتور محمد الدريج: «التقويم التربوي أو تقويم التعليم هو الجمع المنظم للمعلومات قصد معرفة مدى حدوث بعض التغييرات المقصودة والمتضمنة

(١) ينظر: لسان العرب، بيروت، الطبعة الثالثة، السنة: ١٤١٤هـ، ص: (١٢/٤٩٩- ٥٠٠).
(٢) مقاييس اللغة (٥/٤٣).
(٣) ترجمة خ. كاظم: أساسيات المنهج، دار النهضة العربية، القاهرة، (١٩٦٣م)، نقلاً عن الكفايات في التعليم، للدكتور محمد الدريج، ص: (١٧٢).



في الأهداف لدى التلاميذ، ومراقبة مستواها لدى كل تلميذ، وإصدار الحكم الملائم، واتخاذ القرارات المناسبة»[(١)].

وقيل أيضا في تعريفه إنه: «قياس بكيفية اختبارية، وبطريقة موضوعية بعيدة عن الحكم الذاتي للممتحن، بحيث يمكننا من الحصول على النتائج إما بواسطة مجموعة من المراقبات أو الروائز الاختبارية، وهو اختبار لمعرفة طاقات إنسان أو سير شخصية، وذلك لتحديد مستوى المعارف المكتسبة، أو مقدار اختزال المعلومات، ويكون هذا عن طريق المراقبة والروائز والامتحانات، أو عن طريق منهجية بيداغوجية، أو منهاج تعليمي على محك التطبيق، حيث نحاول أن نحدد قيمته الباطنية والنسبية، وهي قيمة يستمدها الشيء من طبيعته الخاصة وليس من حيث هو إشارة إلى شيء آخر، وبقدر ما كانت الاختبارات التي تسمح بالتقدير التام والنتائج المحصل عليها صحيحة وسليمة ودالة ومفسرة تفسيراً صحيحاً فإن التقويم اعتماداً على المتطلبات البيداغوجية سيكون نزيهاً ومتوافقاً»[(٢)].

فتبين إذن أن التقويم عملية معقدة تنطلق من ملاحظة المعطيات الفعلية المتمثلة في إنجازات التلاميذ، وقياسها انطلاقاً من شبكة من المقاييس، ثم تأويل تلك البيانات وتقديرها ومنحها قيمة مؤسسية وتربوية، تكون من جهة قاعدة لاتخاذ قرارات داخل المؤسسة المدرسية بشأن المتعلم، وتكون من جهة أخرى أداة تواصل اجتماعي بين هيئات التدريس والإدارة وباقي المربين الآخرين[(٣)].

---

(١) الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، سبتمبر ٢٠٠٤م. ص: (١٧٣).

(٢) أحمد لسكي والمحجوب بن سعيد، التقويم التربوي للدراسات النفسية والتربوية، العدد العاشر، ديسمبر ١٩٨٩م، ص: (٣٨).

(٣) ينظر: عبدالحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، ٢٠٠٧م، بدون طبعة، ص: (١١٥).

المطلب الثاني
أهمية التقويم في تجويد عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

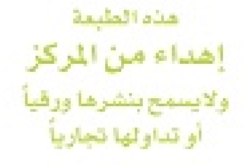
يعد التقويم في أي عملية تعليمية تعلمية عنصراً أساساً لقياس الكفايات لدى المتعلم، واستكشاف جوانب الضعف في تحصيله، والعمل على علاج الإشكالات التي تعترض التعلمات.

ولا شك أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جدير بأن يحظى بهذه العملية خدمة لهذه اللغة الغراء، وتجويداً لدورها في بناء العلاقات بين المجتمعات، وتعزيزاً لتعلّمها في جميع المعاهد والجامعات؛ ذلك أن التعليم بدون تقويم خلل في المنهجية المسلوكة في التدريس، ولن تصل الجامعات والمعاهد التعليمية أبداً إلى المأمول من هذا المشروع بدون قياس نسب النجاح والفشل، والوقوف على التعثرات من أجل إصلاحها وتقويمها، وهذا لا يكون إلا بمعية تقويم سليم، ووضعيات وشبكات تقويمية مركزة ومتنوعة.

ويمكن القول إن تقويم تعلم أي لغة لأصحابها الناطقين بها له أهمية كبرى في إتقان هذه اللغة، فكيف بغير الناطقين بها! لا شك أن هذا يستدعي مجهوداً أكبر من الحال الأولى، وهو الشيء الذي يجب أن تعيه المؤسسات الأكاديمية، علماً أن الأمر لا يتعلق هنا بتعليم معارف فحسب، بل يرمي إلى تأسيس القيم، والإسهام في تكوين شخصية للمتعلم تمتاز بالانفتاح على الآخر، وتكوين علاقات مع المجتمع، بما يتماشى والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

وقد أصبح تقويم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحظى في الآونة الأخيرة باهتمام كبير من لدن الباحثين والدارسين، وذلك لتزايد اهتمام الراغبين في تعلم هذه اللغة في العديد من المجتمعات الغربية.

كما أن التقويم يسمح بإعطاء صورة عن مدى ما تحققه هذه الجامعات والمعاهد من نتائج؛ لأن اهتمام الدول الغربية بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ودعمها يرافقه بلا شك تطلعات وانتظارات مشرفة لمستقبل هذه المعاهد والجامعات في تحقيق نتائج طيبة.



ومن مزايا تقويم اللغة العربية لغير الناطقين بها أنه يكشف عن مدى ملاءمة المنهج لكل مستوى من المستويات A1 إلى C2، فيعمد إلى تطويره أو إجراء تعديل عليه.

فلا مناص إذن من معرفة سبل تقويم هذا النوع من التعلم وضبط آلياته حتى تتحقق الأهداف المرجوة منه، والعمل على تجاوز التقويمات التقليدية وما يصاحبها من تصورات خاطئة في الممارسة التعليمية، يقول شارل دلروم (Ch. Delrome): «لا يمكن إحداث تغييرات في التقويم دون إحداث تغيير في التصورات السائدة حول التدريس»(١).

المطلب الثالث
بعض المشكلات التي تعيق تقويم اللغة العربية لغير الناطقين بها

تعترض بعض المتعلمين صعوبات تحول بينهم وبين تلقّيهم تقويماً صحيحاً، وقد يكون ذلك نتيجة تمثلات خاطئة بشأن اللغة العربية، ومن هذه العوائق ما يأتي:

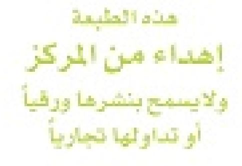
١- النظر إلى العربية على أنها أصعب اللغات في العالم، وهذا أول مشكل؛ فالعديد من المتعلمين يرون تعلم هذه اللغة صعباً وتواجهه تحديات كثيرة وجمة، ومثل هذه القناعة كفيلة بتقويض عملية التقويم.

وهنا يكمن دور الأستاذ إذا كان عارفاً بتقنيات التدريس المهمة، وعرف كيف يكيفها حسب حاجات متعلميه ومستوياتهم، فإنهم بلا شك سيكتشفون أن تعلم اللغة العربية سهل وكذلك اجتياز اختباراتها، وهذا الأمر يعبرون عنه مراراً خاصة بعد إنهائهم البرنامج الذي يتعلمون من خلاله العربية(٢).

---

(1) Evaluer autrement, p :10 Ch. Delrome,

(٢) الدكتور محمد إسماعيلي علوي، ينظر: تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسباب والتقنيات، مقال في مجلة اهتمامات تربوية ثقافية، العدد الثامن، ص: (١٦٢- ١٦٣)، مع تصرف يسير.



٢- عدم القيام بتقويمات متنوعة ومختلفة، وهو ما يجعل المتعلم يواجه دائماً الصعوبات نفسها، خاصة إذا كان التقويم لا يتماشى ومكتسبات المتعلم، وهذا يستدعي من المدرس ضبط آليات التقويم المختلفة، والإلمام بأحدث تقنيات التدريس.

٣- التساهل مع المتعلم إذا ارتكب بعض الأخطاء خاصة في المستويات العليا، ظنّاً أن تعليم هذه اللغة يقتضي التغاضي عن الأخطاء بدعوى تيسير المقاربة الاتصالية، وأن المهم أن يتكلم المتعلم ويعبر، وهذا ليس من التشجيع في شيء، بل يضاعف الزمن المدرسي المخصص لاكتساب اللغة، والحق أن المقاربة الاتصالية، وترك المتعلم يعبر عما يريد لا يتنافى مع التدخل الآني لتصحيح الأخطاء.

المبحث الثاني
أنواع تقويم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

التقويم من حيث زمن الإجراء ينقسم إلى ثلاثة أنواع متكاملة فيما بينها، ولا يمكن الاستغناء عن أي واحد منها، وتسري على عملية تعليم جميع التعلمات ومنها تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهذه الأنواع هي:

١ـ التقويم التشخيصي:

التشخيص نمط من أنماط التوقعات، يتيح معرفة ما إذا كان المتعلم سيكون قادراً على تتبع دروس الوحدة، ويشخص المكتسبات السابقة التي اكتسبها في تعليم سالف، والتي لها علاقة بما سيتعلمه في الوحدة.

ويكون هذا التقويم في بداية السنة الدراسية، أو في بداية كل درس، أو في بداية كل وحدة دراسية؛ فالمدرس عندما يشخص متعلميه بتقويم أولي فإن ذلك يمكنه من معرفة مستواهم، فيسهل عليه تصنيفهم، وتتكون لديه رؤية أولية منذ البداية عن أماكن الخلل لدى المتعلم.

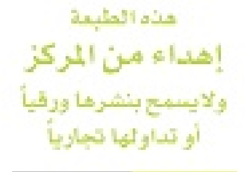
ولهذا نجد المراكز والمعاهد التعليمية تلجأ في بداية المواسم الدراسية إلى اختبار أولي لمعرفة حصيلة التلاميذ ومستويات معارفهم.

- **أغراضه:**
  - يمكن الأستاذ من كشف مؤهلات المتعلمين ومكتسباتهم السابقة.
  - يساعده على توقع الصعوبات، والعمل على تفاديها.
  - يساعده على تحديد درجة التعلم وإيقاعه بناء على مؤهلات التلاميذ.
  - يعرف المتعلمين بما تضمنه الوحدة، ويعدهم لتتبعها[(١)].

٢ـ التقويم التكويني:

هذا النوع من التقويم عبارة عن وقفات آنية وعاجلة تتخلل مراحل الدرس والأنشطة،

(١) الدكتور يحيى علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التربوية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الحادي عشر، ص: (١٩)، ومرشدي في اللغة العربية، دليل الأستاذ، تأليف مجموعة من الخبراء التربويين، أفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، ص: (٢١٨).



وتستهدف الوقوف عند درجة تتبع المتعلمين لها، ومدى مواكبتهم لمجرياتها، والتدخل الفوري لتصحيح مواطن التعثر، وتحتل فيه المراقبة المستمرة مكانة متميزة، ويعمد إليه المدرس ليعرف هل المسار التعليمي متجه اتجاهاً صحيحاً أم لا، فإذا كان هناك خلل ما فإنه يجب معرفته ومباشرة عملية التصحيح.

وحال المدرس مع هذا النوع من التقويم يكون متواصلاً طيلة الدرس، فبعد تعليم كل جزئية معينة يجب القيام بتقويم تكويني لمعرفة هل تم تثبيت تلك الجزئية أم لا، فإذا وجد خللاً ما فإنه يجب تصحيحه فوراً، ثم يفعل ذلك مع الجزئية الثانية فيقف وقفة تقويمية تكوينية أخرى وهكذا، ولهذا ينبغي للمدرس أن يقسم درسه إلى جزئيات أو فقرات يقف عندها وقفات تقويمية بنائية حتى يمضي في الاتجاه الصحيح.

- **أغراضه**:

ليس الهدف من هذا النمط من التقويم تقدير درجات تمنح للمتعلمين، بل إن أغراضه تتحدد في:

- الوقوف على حصيلة الدرس أو النشاط الإجمالية.
- فحص مدى تحقق الهدف منه، والحكم على نجاعة الوسائل التي استخدمها الأستاذ.
- تثبيت بعض المعطيات في أذهان المتعلمين.
- تعديل طرق التدريس من قبل المعلم لتتلاءم مع مستوى الطلاب.
- اكتشاف نقاط الضعف عند الطلاب في وقت مبكر، واقتراح الأساليب المناسبة للتغلب عليها.
- تزويد كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة.

ولهذا النوع عدة أدوات يمكن للمعلم أن يستخدمها فيما يشاء وهي: الواجبات البيتية ــ الأسئلة التقويمية التي تطرح في أثناء الدرس ــ الأبحاث والتقارير القصيرة ــ حل التمرينات[(١)].

٣ـ التقويم الإجمالي:

ويكون في نهاية الدرس أو الوحدة أو السنة الدراسية، ويعد بمثابة محطة أخيرة لتدارك النقص

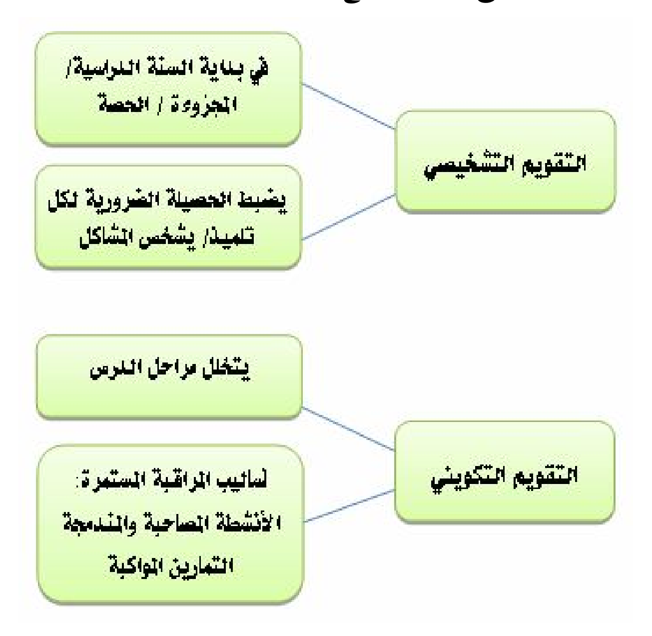
(١) المرجعان السابقان، ص: (٢٠)، وص: (٢١٩).

الحاصل الذي قد يعتري بعض المتعلمين، وإذا كان في آخر السنة الدراسية فإنــه يحــدد رســوب المتعلمين أو نجاحهم.

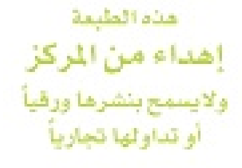
- **أغراضـــه**:
  - استحضار أهم ما راج في أثناء الدرس من محتويات.
  - كشف جوانب القوة والضعف في حصيلة التعلم.
  - فحص ثغرات التعلم، وفاعلية التعليم الذي قدم للمتعلمين.
  - دعم المتعلمين المتعثرين وتقوية حصيلتهم.
  - منح درجات استحقاقية للتلاميذ.

وهذا النوع من التقويم له أهداف منها: تحديد الرسوب والنجاح ــ تحديــد الأســس الــتي بموجبها يتم نقل الطلاب من سنة لأخرى ــ تشعيب المتعلمين إلى فروع متخصصة ـــ تحديــد العلامات التي يتحصل عليها المتعلم ــ تقويم عمل المعلمين وفاعلية المدارس والمناهج التعليمية[(١)].

والخطاطة الآتية توضح هذه الأنواع الثلاثة من التقويمات:



(١) ينظر: مرشدي في اللغة العربية، دليل الأستاذ، ص: (٢١٩).





خطاطة تبين أنواع التقويم

هذه الأنواع الثلاثة للتقويم تتخذ أشكالاً وآليات، وهي محل الدراسة في المبحث التالي.

المبحث الثالث
أشكال وآليات تقويم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

المطلب الأول
التقويم عن طريق الاختبار

يعد الاختبار شكلاً من أشكال التقويم التربوي، تلجأ إليه معظم المدارس والمعاهد والجامعات، حيث يتميز بكونه يقيس بحيادية وموضوعية الكفاية اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

ووجود هذه الآلية ضروري لترشيد عمليات الانتقاء وتقنينها، وعلى تحديد المستويات بدقة وموضوعية، ويكون في الوقت ذاته صادراً من جهة علمية متخصصة في التقويم، ومن هنا فإن وجود هذا الاختبار المقنن يعد تتويجاً للتراكم المعرفي والخبرة الطويلة في مجال تعليم اللغة العربية، كما يضيف إلى مجمل العملية بعداً جديداً وعنصراً من عناصر النضج والنجاح بقياسه مهارات فهم المسموع والمقروء والكتابة[١].

وهو امتحان يخول اجتيازه الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى، ويتخذ أشكالاً كثيرة منها: الطريقة الكندية، والاختيار من أجوبة متعددة، والأسئلة المفتوحة، وغيرها.

المطلب الثاني
اعتماد الوضعيات التقويمية

١ـ تعريف الوضعية:

هي سياق يوضع فيه المتعلم ليشغّل تعلماته من أجل حل مشكل مطروح عليه[٢]، فهي تشكل بالنسبة له منطلقاً لتشخيص مكتسباته، وتعرف خبراته ودعمها، وتكون معقدة ومركبة، ومن

(١) ينظر: اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها، إعداد المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٢هـ، ص: (٤-٥).

(2) Roegiers xavier, préparer des situations pour intégrer les acquis scolaires, ,p :78.

الأفضل أن تكون ذات صلة بالواقع، ومن أهدافها:

أ- تعود المتعلمين على التفكير المنهجي لمعالجة المواقف الاجتماعية، وإيجاد حلول للمشكلات التي تصادفهم في حياتهم العامة.

ب- اكتساب الأدوات المنهجية والقدرات المعرفية.

ج- اكتساب شخصية متزنة من خلال تعويدهم على الموازنة بين البدائل العديدة[(١)].

٢ـ مثال لشبكة تقويم الوضعيات[(٢)]:

جدول لشبكة تقويم وضعية:

	معيار التركيب والتعقيد		معيار التغطية		معيار التمثيلية		معيار المطابقة	
	جيد	ضعيف	جيد	ضعيف	جيد	ضعيف	جيد	ضعيف
الوضعية التقويمية								
الدرس ١								
الدرس ٢								

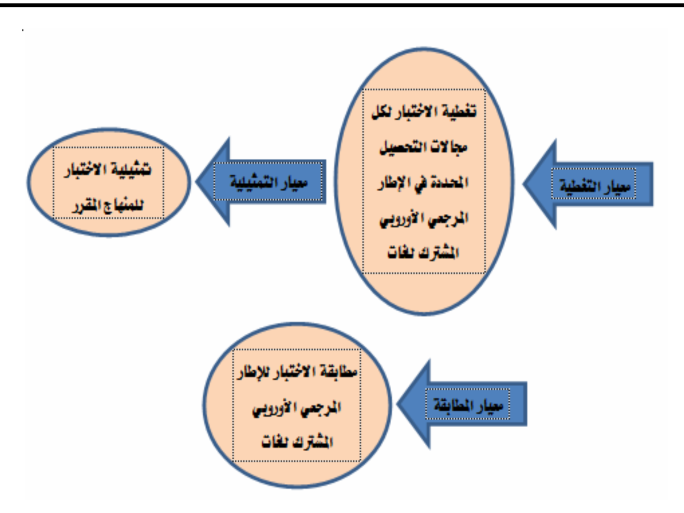
تعريف المعيار:

هو أداة لفحص المنتوج التربوي الذي أنتجه المتعلم، ويشبه إلى حد بعيد نظارات نرى بها مختلف أعمال المتعلمين، ونقوم بتغييرها حسب نوعية هذه الأعمال[(٣)].

(١) ينظر: مرشدي في اللغة العربية، دليل الأستاذ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، ص: (٣٨-١٧٩).

(٢) مستوحاة من لقاء تربوي أطره الدكتور طارق الفاطمي، مفتش بالتعليم الثانوي التأهيلي بإقليم شيشاوة/ أكاديمية مراكش، ديسمبر ٢٠١٥م.

(3) Xavier Rogiers, L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? ,pp :111-112.



خطاطة لمعايير تربوية خاصة بالإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

٣ـ تقويم الأسئلة والمهام المطلوبة:

هذا مقترح شبكة لتقويم وضعية معينة مطلوب من متعلم اللغة العربية غير الناطق بها حلــها، وهي مزودة ببعض المعايير المناسبة للمستوى C2:

مقترح شبكة لتقويم وضعية للمستوى C2

المعايير	الأسئلة										المجموع
رقم السؤال	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	
السلامة من الأخطاء اللغوية											
وضوح العبارة (عدم الركاكة)											
دقة المطلوب											
عدم الإيحاء بالجواب											
عدم تركيب السؤال											
معيار الارتباط بالوضعية											
الإسهام في حل مشكلتها											
استهداف مهارة التذكر والفهم											
استهداف مهارة التحليل والتطبيق											
استهداف مهارة الإنتاج والتوليد											

- التذكر والفهم = استظهار ــ تحديد مفهوم ــ وضع عنوان ــ تحديد فكرة أساسية...
- التحليل والتطبيق = تحديد الإشكالية ــ وضع فرضيات ــ اقتراح الحلول ــ إبراز العلاقات.
- الإنتاج والتوليد = الاستنتاج ــ الاستخلاص ــ الاستدلال.

المطلب الثالث
اعتماد النسب والإحصائيات

مما يفيد كثيراً في تجويد عملية التقويم ومراجعة آلياته: الاهتمام بنسب النجاح والتعثرات، والقيام بإحصائيات في آخر كل مرحلة دراسية لتدارك الأخطاء، ومعرفة المتحقق من الأهداف والكفايات، والجدول الآتي نموذج مقترح لهذه العملية:

مثال لجدول إحصاء المتحقق من الكفايات:

مستويات الكفاية	الحصيلة المنصرمة	الحصيلة الحالية	المتحقق
نسبة متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها الذين حققوا الكفاية المطلوبة	%....	%...	%...
نسبة المتعلمين الذين هم في طور تحقيق الكفاية	%...	%...	%...
نسبة المتعلمين الذين لم يحققوا الكفاية المطلوبة	%...	%...	%...

هذه العملية تتيح مراجعة المناهج التعليمية الخاصة بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بما فيها التقويم، مع العلم أنها لا تجعل المتعلم آلة يتحكم فيها بالزيادة والإنتاج، وإنما تعطينا نظرة تقريبية حول مدى تقدم سيرورة التعليم ونجاعة التقويم.

ولهذا يقول الدكتور محمد الدريج: «لا يمكن أن نقيس جوانب الشخصية وما حصل فيها من تطور مثلما نقيس الأطوال والأوزان، إن العمليات التي عادة ما نستهدفها في التعليم وفي التقويم هي عمليات داخلية باطنية وغير ملموسة، وسيلتنا الوحيدة لمعرفتها هي مظاهرها وتجلياتها غير المباشرة، أي ما تتشخص فيه من أداء خارجي، سواء أكان لفظيّاً أو حركيّاً، وهكذا فمعظم ما نحصل عليه

في نهاية الأمر من عملية التقويم هو عبارة عن نتائج تقريبية»[١].

كما يمكن تحوير هذا الجدول ليفيد مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها في قيامه بعملية جرد نتائج التقويم الخاص بحصة معينة لظاهرة إملائية أو تركيبية مثلاً، وفي ضوء النتائج المتحصل عليها يظفر المدرس بمؤشرات قيمة تدله على نسبة استيعاب الظاهرة من عدمها قصد القيام بإجراء الدعم المناسب.

المطلب الرابع
اعتماد الشبكات التقويمية

تعد شبكات التقويم من الآليات الأكثر توظيفاً في العملية التعليمية التعلمية، وهي تسمح بإعطاء حكم على جودة المردودية أو ضعفها، وتضم معايير متنوعة[٢]، وهذه المعايير التي هي أداة لفحص المنتوج التربوي الذي يمثل إنجازات المتعلم لها مزايا وإيجابيات عديدة في تجويد عملية التقويم، ذكر منها تشافي روجيير (Xavier Rogiers) ثلاثة هي:

أولا: أنها تسمح بإعطاء نقط ومعدلات أكثر صدقاً للمتعلم لا كما في المقاربات التقليدية، فهي بذلك تقوم برفع نسبة النجاح للمتعلمين الذين يمتلكون مكتسبات النجاح، وكذا رفع نسبة الرسوب للتلاميذ الذين يتوجب عليهم ذلك.

ثانيا: أنها تظهر جليّاً النقاط الإيجابية في أعمال المتعلمين.

ثالثا: أنها أكثر إبرازاً للمتعلمين الذين هم بين عتبتي الرسوب النجاح، فهي بذلك تشخص بطريقة فعالة الصعوبات التي يواجهها هؤلاء المتعلمون[٣].

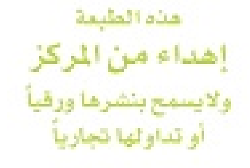
ولا شك أن توظيف هذه الشبكات ــ بما فيها من الإيجابيات المذكورة ــ لتقويم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها سيمكّن من إضفاء جودة على مردودية المعاهد والجامعات المعنية بهذا النوع من التدريس.

---

(١) الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، سبتمبر ٢٠٠٤م، ص: (١٦٩).

(2) Rejeanne coté, Jacinthe Tardif, Elaboration d’une grille d’évaluation, p :8.

(3) Xavier Rogiers, L’évaluation selon la pédagogie de l’intégration : Est-il possible d’évaluer les compétences des élèves ? pp :114-115.



كما يمكن أن تخصص هذه الشبكات المزودة بمعايير مناسبة لكل مستوى من المستويات المرجعية العامة التي حددها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات لتقويم الاختبارات، وكذلك لتقويم عمل المتعلمين، وهذا مثال لمعايير عامة يمكن الاستعانة بها في أثناء التقويم:

مثال لشبكة تقويمية بمعايير معينة

	المعيار	نعم	لا
١	حسن إعداد الصفحة		
٢	جودة الخطوط ومقروئيتها		
٣	حضور البعد القيمي		
٤	سلم تنقيط مفصل		
٥	حسن توظيف علامات الترقيم		

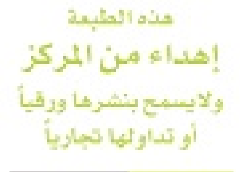
وسيأتي لاحقاً توظيف هذا المعايير في أثناء التطبيقات.

المطلب الخامس
اعتماد شبكة التصحيح لتقويم الاختبارات

شبكة التصحيح هي أداة للتقويم تساعد على ضبط تصحيح أعمال المتعلمين، بحيث تسمح بضمان موضوعية التصحيح بفضل المعايير التي تحتوي عليها، وذلك لأنه قد يؤثر مثلاً خطأ تلميذ ما في المصحح فيجحفه هذا الأخير في باقي إجاباته، فتكون هذه الشبكة بمثابة عاصم للمدرس، كما أنها أيضاً دعامة يستند إليها الأساتذة المبتدئون(١).

وهذا مثال يبين شبكة للتصحيح يستعان بها في أثناء تصحيح الاختبارات، مع تطوير خانة المعايير بما يتوافق وشكل الاختبار:

(1) Xavier Rogiers, L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ?, pp :121-122.



مثال لشبكة التصحيح

	المعيار	نعم	لا
١	ملاءمة عناصر الإجابة للأسئلة		
٢	جودة الخطوط ومقروئيتها		
٣	استحضار مختلف الإجابات الممكنة		
٤	سلم تنقيط مفصل وموضوعي		
٥	إعطاء مؤشرات الإجابة الصحيحة		
٦	استحضار معايير التميز في الإنجاز		
٧	تسلسل أسئلة الاختبار		

المبحث الرابع
تطبيقات لتوضيح استثمار الشبكات التقويمية

في هذا المبحث سنقوم بتطبيقات على بعض التمارين الموجهة لمستويات مختلفة من مستويات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كما جاء بها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وذلك لمعرفة كيفية تزيل الشبكات التقويمية، وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن الإفادة من هذه الشبكات في تقويم أداء المتعلمين، كما أنها يمكن أن تكون أداة لتقويم الاختبار في حد ذاته.

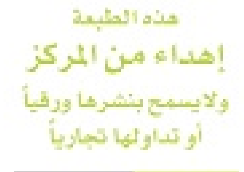
المطلب الأول
مثال للمستوى A1 في مهارة الكتابة

املأ مكان النقط بما يناسب:

- ما اسمك؟ اسمي .... أين تسكن؟ أسكن بمدينة ....
- كم عمرك؟ عمري .... من تحب أن تساعد؟ أحب أن أساعد ....

بتنزيل شبكة تقويمية على الاختبار نحصل على:

	المعيار	نعم	لا
١	حسن إعداد الصفحة		× لم يتم احترام المسافات بين الجمل
٢	جودة الخطوط ومقروئيتها		× الخطوط مقروءة لكن غير مناسبة للمستوى A1 (اسمك ــ بمدينة) ينبغي كتابة الحرف على السطر
٣	حضور البعد القيمي	× حضور قيمة التعاون	
٤	حسن توظيف علامات الترقيم	×	



فهذه الشبكة نموذج يكشف عن الجوانب التي يجب الاهتمام بها في مستقبل التقويمات من حيث حسن إعداد الصفحة ومقروئية الخطوط، كما تنوه بحضور المجال القيمي في السؤال وحسن توظيف علامات الترقيم، ويمكن تنزيلها على المستويات الأخرى باعتماد معايير أخرى تتناسب معها.

المطلب الثاني
مثال للمستوى A2 في مهارة الاستماع

يستمع المتعلمون إلى النص الآتي:

كان الجو ممطراً لما زرت العام الماضي مدينة باريس، ومع ذلك لم يمنعني المطر من الاستمتاع بمناظر هذه المدينة الجميلة، وبينما أنا في تفاعل مع رونق برج إيفل، نادتني سيدة عجوز: خذ يا سيدي هذه المظلة هي لك!

ثم يطرح الأستاذ الأسئلة الآتية:

١- اذكر الشخصيات الواردة في النص.

٢- في أي فصل تدور أحداث النص؟

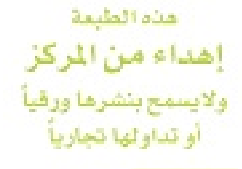
٣- ما اسم المدينة التي ذكرت في النص؟ وماذا تمثل بالنسبة لفرنسا؟

٤- اشرح معنى العبارة: وبينما أنا في تفاعل مع رونق برج إيفل.

٥- أعط عنواناً مناسباً للنص.

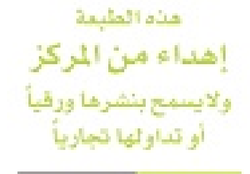
٦- أعد صياغة النص بأسلوبك الخاص.

بتنزيل شبكة تقويمية على النص والأسئلة نحصل على النتائج الآتية:



المعيـــــار	نعم	لا
مراعاة النبر والتنغيم في أثناء سرد النص	تدل عليه قراءة المدرس	تدل عليه قراءة المدرس
قراءة النص ببطء	حسب قراءة المدرس	حسب قراءة المدرس
استعمال الكلمات والعبارات الوظيفية التي تخص الحياة اليومية	× زرت ــ المطر ــ باريس الجميلة ــ برج إيفل عجوز ــ المظلة	
وضع عبارات دالة على الزمن	× العام الماضي	
ذكر الأشخاص بأسمائهم		× من الأفضل التعريف بالمتحدث في النص: أنا رشيد، زرت العام الماضي ... فهذا يقرب النص للمتعلمين في هذه المرحلة
ورود عبارات دالة على الشعور	× أنا في تفاعل	
ملاءمة الألفاظ الواردة في النص للمستوى		× التعبير بعبارة: تفاعل وعبارة: رونق غير ملائم لمستوى المتعلمين، من المناسب تغييرهما
مراعاة قصر النص	×	
استعمال أماكن قريبة من بيئة المتعلم	× باريس ــ برج إيفل	
حضور البعد القيمي في النص	× قيمة العطف: خذ المظلة قيمة الأدب: يا سيدي	

هذا نموذج لبعض المعايير الخاصة بمهارة الاستماع للمستوى A2، ويمكن أن يجتهد في البحث عن معايير أخرى، كما يمكن إنشاء «بنك» للمعايير تكون خاصة بكل مستوى على حدة.



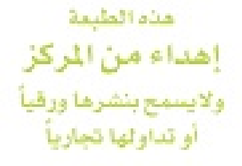
المطلب الثالث
مثال للمستوى B1 في مهارة المحادثة

يتحدث المدرس إلى أحد المتعلمين:

المـــــدرس	المتعـــلم
صباح الخير	صباح الخير
كيف حالك؟	أنا بخير
أين قضيت عطلة نهاية الأسبوع؟ (بنبرة سريعة)	ماذا!
يعيد المدرس السؤال ببطء	ذهبت إلى مدينة ليل عند صديقي
أي وسيلة استعملت في سفرك؟	لم أفهم
هل ركبت القطار؟	لا، ذهبت في سيارتي
احك لي بتفصيل نشاطك في مدينة ليل	قمت بجولة في المدينة مع صديقي، واشتريت بعض الكتب، وهدية لأمي.
أحسنت	شكراً

بتنزيل شبكة تقويمية على المحادثة نحصل على النتائج الآتية:

المعـــــايير	نعـم	لا
استعمال الألفاظ المتداولة	× التحية ــ العطلة القطار ــ ليل السفر	
التحدث ببطء مراعاة لمستوى المتعلم		× استعمال نبرة سريعة
حضور البعد القيمي في المحادثة	× التحية الأدب في الكلام	
استعمال تعابير ملائمة لمستوى المتعلم		× استعمال لفظ: وسيلة بدل الإفصاح عنها
طلب الإيجاز في الجواب		× طلب التفصيل في الجواب وهو ما لا يتوافق مع مستوى المتعلم



هذا نموذج لبعض المعايير الخاصة بمهارة المحادثة للمستوى B1، ويمكن أن يجتهد في البحث عن معايير أخرى، كما يمكن إنشاء «بنك» معايير لمهارة المحادثة يكون خاصّاً بكل مستوى على حدة.

المطلب الرابع
مثال للمستوى C1 في مهارة القراءة

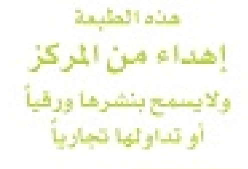
يقرأ المتعلمون النص الآتي:

يعد ابن سينا أحد أبرز العلماء المسلمين الذين اشتهروا بالطب، وكتابه: «القانون في الطب» ظل لحوالي سبعة قرون متوالية مرجعاً رئيساً للجامعات في أوربا، التي اتخذت الكتاب عمدة لها في علم الطب، وسمت مؤلفه بأمير الأطباء.

ولد سنة ٩٨٠م بالقرب من مدينة بخارى، وتلقى علوماً كثيرة منها الفقه والأدب والمنطق والفلسفة والطب، وظهرت عليه ملامح النباهة والذكاء منذ صغره، وما لبث أن صار يعلم نفسه ويثقفها، قال وهو يصف ذلك: «ثم رغبت في علم الطب، وصرت أقرأ الكتب المصنفة فيه، وهو علم ليس بالصعب، فلا جرم أني برزت فيه في أقل مدة... وتعهدت المرضى، فانفتح علي من أبواب المعالجات من التجربة ما لا يوصف»، توفي في مدينة همدان سنة ١٠٣٧م.

أسئلة الفهم:

١- اشرح ما تحته خط في النص.
٢- ما القضية الرئيسة التي يعالجها النص؟
٣- في نظرك ما سر تفوق ابن سينا في علم الطب؟
٤- ما الأبعاد التي يتخذها اعتماد كتاب: «القانون في الطب» لابن سينا في جامعات أوربا؟
٥- كم عاش ابن سينا من الزمن؟ وكيف تقارن مدة عيشه بما حققه من إنجازات في حياته؟
٦- هل تعرف علماء آخرين نبغوا في علوم أخرى واستفاد منهم العالم بأسره؟
٧- انسج فقرة على غرار النص لعَلم من الأعلام اشتهروا في العالم.



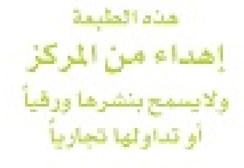
بتنزيل شبكة تقويمية على النص والأسئلة نحصل على النتائج الآتية:

المعايـــير	نعم	لا
ملاءمة النص للمستوى	× نص مطول صعوبة الأساليب	
خلو النص من الأخطاء الإملائية احترام علامات الترقيم	×	
شكل بعض الكلمات التي تحتاج لذلك		× من المفيد وضع الشدة في: سمت وتعهدت
حضور البعد القيمي	× ــ تلاقح الحضارات ــ الانفتاح على الغرب ــ اختيار شخصية مناسبة يحملها اسم المعهد	
سيطرة الأسئلة المفتوحة على حساب المباشرة		× ٨٥,٧١% من الأسئلة المباشرة: ما ــ ما ــ ما ــ كم ــ كيف ــ هل من الأنسب تنويع الأسئلة
طلب تقديم شروحات وتفاسير	× الشروحات المطلوبة في المتناول	
عدم طلب تحليل أقوال أو أفكار		× طلب ذلك في السؤال الرابع، والتحليل خاص بالمستوى C2
طلب تأليف نص، كتابة وصف، تفصيل قضية	×	

هذا نموذج آخر لبعض المعايير الخاصة بمهارة القراءة للمستوى C1، ويمكن أن يجتهد في البحث عن معايير أخرى، كما يمكن إنشاء «بنك» معايير لمهارة القراءة يكون خاصّاً بكل مستوى على حدة.

المبحث الخامس
شبكة عامة تضم بعض المعايير المناسبة للمهارات الأربع: الاستماع والقراءة والمحادثة والكتابة

المهارة المطلوبة	المعايير المناسبة
المحادثة	ـ استخدام النبر والتنغيم تماشياً مع السياق. ـ استعمال الزمن المناسب في أثناء المحادثة. ـ توجيه أسئلة مناسبة. ـ انتقاء الألفاظ المناسبة. ـ تدعيم الكلام بالحركات والإيماءات. ـ استخدام عبارات اللباقة في أثناء التواصل. ـ اعتماد الأبعاد القيمية.
القراءة	ـ معرفة نظام التشكيل. ـ تحديد الزمن والمكان والأشخاص والموضوع. ـ فهم المعلومات. ـ مراعاة النبر والتنغيم عند القراءة. ـ التمييز بين المدة الزمنية. ـ ربط القراءة بالأحداث اليومية. ـ القدرة على التخمين. ـ استخراج الأفكار الرئيسة والثانوية. ـ تمييز نوع النص: قصة، شعر، نص سردي.
الاستماع	ـ تمييز اللغة العربية عن باقي اللغات. ـ تمييز أصوات اللغة العربية عن بعضها الآخر. ـ تحديد زمن النص. ـ نطق الكلمات المسموعة.



المهارة المطلوبة	المعايير المناسبة [(١)]
الاستماع	ــ التمييز بين الإنشاء والخبر. ــ فهم النص المسموع. ــ الانتباه في أثناء الانتقال من موضوع لآخر. ــ استنباط الأفكار من النص المسموع. ــ تحديد عبارات الشعور. ــ نقل المسموع بالتعبير الشخصي.
الكتابة	ــ كتابة أصوات اللغة العربية. ــ وضع علامة الترقيم المناسبة. ــ كتابة الرسائل القصيرة. ــ التعبير عن أوضاع الحياة اليومية كتابة. ــ وصف جيد. ــ استخدام أدوات الربط. ــ كتابة الأعداد والأرقام. ــ مراعاة قواعد الإملاء. ــ تلخيص نص بالأسلوب الشخصي. ــ تكوين نص من خلال كلمات.

يمكن تطوير هذه المعايير لتكون خاصة بكل مستوى من المستويات المرجعية العامة التي حددها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وبكل مهارة على حدة.

---

(١) استوحيت هذه المعايير من الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، وبحث: منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات على المستويين A1 و A2، للدكتور محمد حقي جوتشين، مجلة عالم الفكر، المجلد (٤٤)، العدد الثاني، ص: (٢٢٣) وما بعدها، أخذاً من الأهداف التي سطرها لمنهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

خاتمـــة

هذا البحث محاولة جادة لبيان أهمية تقويم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والذي تضطلع به الأكاديميات والمعاهد في مختلف بقاع العالم، كما أنه فرصة للتعرف على أشكال هذا التقويم وآلياته وكيفية تنزيلها وتكييفها مع المستويات التي حددها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وانتهى بمجموعة من الخلاصات أجملها في النقاط الآتية:

١- التعليم بدون تقويم خلل في المنهجية المسلوكة في التدريس.

٢- التقويم يسمح بإعطاء صورة عن مدى ما تحققه الجامعات والمعاهد مـــن نتـــائج في تدريسها اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣- تقويم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يكشف عن مدى ملاءمـــة المنـــهج لكـــل مستوى من المستويات A1 إلى C2، فيعمد إلى تطويره أو إجراء تعديل عليه.

٤- تعترض بعض المتعلمين الأجانب صعوبات وهمية تحول بينهم وبين تلقّـــيهم تقويمـــاً صحيحاً.

٥- يعد الاختبار المقنن تقويماً يقيس بحيادية وموضوعية الكفاية اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من غير أهلها.

٦- ينقسم التقويم من حيث زمن الإجراء إلى ثلاثة أنواع متكاملة فيما بينها: تشخيصي وتكويني وإجمالي.

٧- تعد شبكات التقويم من الآليات الأكثر توظيفاً في العملية التعليمية التعلمية، وهـــي تسمح بإعطاء حكم على جودة المردودية أو ضعفها، وتوظيفها من لـــدن معاهـــد تدريس العربية لغير الناطقين بها له وجاهته.

٨- المعيار هو أداة لفحص المنتوج التربوي الذي أنتجه المتعلم.

٩- اعتماد المعايير في أثناء تقويم تعليم اللغة العربية للأجانب له إيجابيات ومزايا عديدة.

١٠- الوضعية المشكلة هي سياق يوضع فيه المتعلم يتطلب منه أن يشغّل تعلماته لحل مشكل مطروح عليه.

١١- شبكة التصحيح هي أداة للتقويم تساعد على ضبط تصحيح أعمال المتعلمين، بحيث تسمح بضمان موضوعية التصحيح بفضل المعايير والمؤشرات التي تحتوي عليها.

١٢- اعتماد النسب والإحصائيات يفيد كثيراً في تجويد عملية تقويم اللغة العربية لغير الناطقين بها ويسهم في تحسين نتائج المعاهد والمؤسسات التربوية.

١٣- التطبيقات العملية لتوضيح استثمار الشبكات التقويمية دليل مهم لمدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومرجع يحتذى به وينسج على غراره.

١٤- الشبكات العامة المتضمنة للمعايير المناسبة للمهارات الأربع: الاستماع والقراءة والمحادثة والكتابة، مشروع مهم وبنك قابل للتطوير يرجع إليه مدرسو اللغة العربية لغير الناطقين بها.

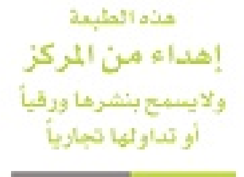
وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، والحمد لله رب العالمين.

المصـــادر والمراجـــع

- أحمد بن فـــارس: مقـــاييس اللغـــة، تحقيـــق: عبدالـــسلام محمـــد هـــارون، دار الفكـــر، ١٣٩٩هـــ/١٩٧٩م.
- أحمد لسكي والمحجوب بن سعيد: التقويم التربوي الدراسات النفسية والتربوية، العدد العاشر، ديسمبر ١٩٨٩م.
- عبدالحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافـــة المدرســـية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ٢٠٠٧م، بدون طبعة.
- مجموعة من الخبراء التربويين: مرشدي في اللغة العربية، دليل الأستاذ، السنة الثالثة من التعلـــيم الثانوي الإعدادي، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية، المغرب، أفريقيا الـــشرق، الطبعـــة الأولى، ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.
- محمد الدريج: الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المنـــدمج، منـــشورات سلسلة المعرفة للجميع، سبتمبر ٢٠٠٤م.
- محمد بن منظور: لسان العرب، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـــ.
- المركز الثقافي الألماني: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات دراسة، تدريس، تقييم: الطبعة العربية، دار إلياس العصرية، القاهرة، ٢٠٠٨م.
- المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي: اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بهـــا، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٢هـــ.

المراجع الأجنبية:

- Charles Delrome : Evaluer autrement in : l'évaluation (collectif):, E.S.F. Editeur – 1988 – Paris.
- Rejeanne coté, Jacinthe Tardif : Elaboration d'une grille d'évaluation, avec la collaboration de Joanne Munn, Atelier pédagogique à l'intention des enseignents universitaires (ECEM), sans édition.



- Rogiers Xavier: L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration: Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ?, La Refonte de la pédagogie, Alger UNESCO-ONPS, 2005.
- Roegiers xavier : préparer des situations pour intégrer les acquis, Ed. E de Boek, Bruxelles,2002.

المجـــلات:

- اهتمامات تربوية ثقافية: إصدار الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين جهة تادلا- أزيلال، العدد الثامن، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م.
- عالم الفكر: المجلد ٤٤، العدد ٢، أكتوبر ـ ديسمبر، ٢٠١٥م.
- مجلة العلوم الإنسانية: جامعة الخيضر بسكرة، الجزائر، العدد الحادي عشر، مايو ٢٠٠٧م.

فعل التقويم بين إثبات خلل البناء عن طريق الترجمة وكيفية تعديله: دراسة تحليلية لفئة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستويات العليا

د. قاسم قادة بن طيّب
المركز الجامعي تيسمسيلت
الجزائر

ملخص البحث:

إنّ تزايد إقبال غير العرب على تعلّم اللغة العربية، ولّد في المهتمين بتعليمهم لها البحث عن أهمّ السبل والطرائق في تبليغها، كما مكّن ذلك الباحثين من تتبّع العمليات التعليمية في حقّ هذه الفئة، والوقوف على ما يشوبها من نقائص بُغية ضمان فعل ترقية أساليب تعليمها.

من صلب هذا المنحى يأتي بحثي هذا الذي تناولت فيه مظهراً يرد تارة بالعفوية، وتارة أخرى عن قصد ووعي من المعلّم في ثنايا تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستويات العليا، والذي مفاده ميل معلّم هذه الفئة إلى ترجمة ما يصعب استيعابه، وفهمه من المتعلّم إلى لغته في أثناء فعل البناء والتكوين، إلا أنّه في أثناء تقويم تلك الوضعية باللّغة العربية ينكشف خلل البناء المؤسّس على الترجمة، الأمر الذي يستدعي الرجوع ثانية إلى تلك الوضعية واستهدافها باللغة العربية قصد ضمان الانسجام بين لغة التكوين، ولغة التقويم، عندئذ يستقيم فعل التعليم مع هذه الفئة، وهو ما تناولته في بحثي هذا بشيء من الفحص والتحليل.

مقدّمـة:

لم يعد اهتمام المتخصصين في الحقل اللساني مُنصباً على دراسة بعض اللغات دون الآخر، بل الواقع في البحث اللساني أصبح يدعو إلى التغاضي عن هذه النّظرة الاستعلائية التي تُصنّف اللغـات تصنيفا عرقياً، أو إيديولوجيا، أو عقائدياً، بل كلّ ما في الأمر يرجع إلى تهافت مُتعلمي هذه اللغـة على حساب اللغات الأخرى نتيجة ما يفرضه الدّافع إلى تعلّمها بناء على ما يعود بالفائـدة علـى الفرد والجماعة.

ولّما أصبحت حاجة المجتمعات غير العربية في حاجة إلى التعامل مع المجتمع العربي: سياسـيا، واقتصادياً، وثقافيا، واجتماعياً... استدعى ذلك فتح تخصّصات في علم اللسان العربي لفئـة غـير الناطقين باللغة العربية قصد تمكينهم من الإلمام بها نطقاً، وقراءة، وفهما لنصوصها، وبُغيـة تحقيـق عامل التواصل بها، وهو ما يترتب عليه عنصر الترابط المعنوي بين المجتمعات نتيجة التصالح اللساني، ولعلّ ما نقف عليه في بعض الجامعات العربية، والأوروبية من إقبال مُتزايد لهذه الفئة في تعلّم اللغة العربية لدليل على حرصهم لكسب قصبة السبق في المجال ذاته.

إنّ البحث في مجال تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها لم يعد محصوراً على بنـاء الـبرامج والمحتويات لهذه الفئة بل تعدّاه ليُساير وضع العملية التعليمية وكيفية تقويمها، ومن هذا المنطلق يأتي تصوري للبحث في هذا المجال الذي سأتتبّع فيه عنصر تقويم تعلمات أنشطة اللغة العربية لفئة غـير الناطقين بها، وذلك من زاوية اعتماد معلّمي اللغة العربية على فعل الترجمة لـبعض الوضـعيات في مرحلة بناء التعلمات قاصدين من ذلك تسهيل عملية الاكتساب – في ظنّ بعض المعلمين – إلا أنّه في أثناء تقويم الوضعية نفسها باللغة العربية ينكشف له الخلل وتتجلّى له حقيقة إخفاق متعلميه فيما تّمت ترجمته لهم، الأمر الذي يوجب عليه إعادة بنائهم في الوضعية نفسها باللغة العربية متجنّبا لفعل الترجمة بُغية تحقيق التوافق بين اللغة المتعلّمة – العربية – والتقويم، عندئذ ونتيجة لتساير لغة التكوين بلغة التقويم يحصل التجاوب بين الوضعيتين ويكتمل البناء المعرفي.

وانطلاقاً من هذا التصور لإشكالية بحثي راودتني جملة من الاستفسارات منها:

- هل ما هو مُعتمَد مع هذه الفئة في تعلّم اللّغة العربية من ترجمة قصد التيسير دوماً يكشف عنه فعل التقويم؟
- ما المعايير التي يمتاز بها التقويم الكاشف، والمبيّن لمثل هذه الحالات؟
- كيف يُمكن لمعلمي هذه الفئة أن يتجنّب فعل التّرجمة؟
- ما الآليات التي يعتمدها معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها كبدائل لفعل الترجمة مع ضمان بلوغ وتحقيق الأهداف والكفاءات؟

للإجابة عن هذه الانشغالات ضبطت دراستي في قسمين أوهما نظري تضمن جملة من المباحث التي تصبّ في إطار البحث، وثانيهما إجرائي، وقد رتّبتهما على النّحو الآتي:

- **أوّلاً: القسم النظري وقد تضمن مبحثين:**

أ. المبحث الأوّل: تعليمية اللغة العربية لغير النّاطقين بها في المستويات العليا وقد تمحورت في مجاله ثلاثة عناصر هي: ١. الواقع التعليمي للغة العربية ٢. فئة غير الناطقين باللغة العربية بين دافع التعلّم، والرّغبة ٣. مستويات تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ب. المبحث الثاني: الواقع التعليمي لفئة غير الناطقين باللغة العربية بين التعلّم بها واستهداف تعلّمها بلغة المتعلّم (الترجمة) وقد انتقيت لهذا المبحث ثلاثة عناصر هي: ١. الترجمة في ثنايا تعليمية اللّغة بين الأسباب والنتائج ٢. تقويم تعلمات اللغة العربية لفئة غير الناطقين بها بين الموضوعية وكشف أثر الترجمة في عملية اكتساب اللغة العربية ٣. البناء الناجح في تعليم اللغة العربية لفئة غير الناطقين بها ومرتكزات التقويم الموضوعي.

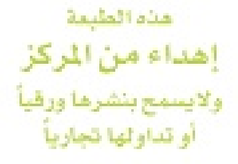
- **ثانياً: القسم الإجرائي تمثل في الدراسة التطبيقية وشمل مبحثين:**

أ. المبحث الأول: إجراءات البحث الميداني وقد اكتفيت بأمثلة من المستوى الصوتي.

ب. المبحث الثاني: عرض البيانات وشرح النتائج وتفسيرها – استبيان مع التّعليق.

وفي خاتمة بحثي رصدت جملة من النتائج.

أمّا فيما يخصّ المنهج المُتبّع فقد ناسبني المنهج الوصفي الذي تخلّله شيء من التحليل، هذا فضلا عن المنهج الإحصائي.



▪ أوّلاً: القسم النظري

أ. المبحث الأوّل: تعليمية اللغة العربية لغير النّاطقين بها في المستويات العليا

إنّ الأصل في تعليم أيّ لُغة هو أن يُركّز مُخططوها على مبدأ التنامي والزيادة في عملية الاكتساب من خلال اعتماد مبدأ التدّرج في بناء المحتويات، وهو ما يصلح مع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلا أنّ الواقع التداولي للّغة [(١)] المتعلّمة في غير واقعها قد يحدّ من اكتسابها [(٢)]، وهو ما يتوقعه المختصون في هذا المجال نتيجة محدودية بيئة لغة الهدف، الأمر الذي ينعكس على متعلميها ممّا يؤدي إلى التباين بين واقع تعليمها، وما رُصد لها من توقع في تحقيق أهدافها.

مثل هذه الأحكام تعيشها اللغة العربية مع غير الناطقين بها حيث يُشرع معهم في ضبط برامجها ومحتوياتها من التعليم القاعدي لها إلى المستويات العليا، ولكن في ظلّ تقصير كثير من المشرفين على تعليمها عن إيجادد بيئة شبيهة بالبيئة الأصلية التي يتمّ التواصل فيها يفقد المتعلم الكثير من المهارات التي تمّ اكتسابها، وهو ما يدعو إلى وجوب تفعيل عملية التواصل بها من خلال تحويل مُكتسباتها ميدانيا [(٣)] خاصّة حينما يتعلّق الأمر بتعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستويات العليا.

---

(١) الواقع التداولي للّغة، وهو ما يمكن استنباطه من تعريف التداولية بأنها " دراسة اللغة في الاستعمال in use أو في التواصل in interaction خاصة وأنّه يُشير إلى المعنى ليس شيئا متأصلا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول (négociation) اللغة بين المتكلّم والسّامع في سياق مُحدّد (مادّي، واجتماعي، ولغوي) إلى المعنى الكامن في كلام ما (ينظر: أحمد خلة محمود، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ٢٠٠٢م، ص١٤) وهو ما ينبغي على معلّم اللغة العربية أن يضعه في الحسبان أثناء تعليمه لغير الناطقين بها.

(٢) لبلوغ تعليم وظيفي في مجال اللغة يتعين على معلميها إيجاد بيئة مُشابهة لها مع الحرص على التواصل بها مع مَن يتعلّمها بُغية تمكينهم من بيئتها الأصلية، الأمر الذي يُساعدهم في اكتسابها. ولحدوث تواصل بلغة سليمة ينبغي مُراعاة القدرة على فهم واستعمال مستويات لغوية أخرى؛ لأنّ مواقف التواصل في أيّ مجتمع متنوعة وعديدة، ويتعين على المتكلم اختيار المتغير اللغوي المناسب لكلّ وضعية تواصلية لضمان أداء لغوي سليم. ينظر:

Gschwind – Holtzer(G). Analyse socio linguistique de la communication et didactique. p34.

(٣) إنّ " عملية تعلّم اللغة الأجنبية بصورة خاصة إذا أريد لها النجاح فلا بدّ من أن تقوم على الممارسة المستمرة (– مجلة سلسلة عالم المعرفة، العدد١٢٦، ١٩٩٠م الكويت، تأليف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها،، ص٢٠٤.)

١. الواقع التعليمي للغة العربية :

إنّ النظرة الموضوعية لما تمرّ به اللّغة العربية في واقعها التعليمي يوحي بوجود حركية واضحة تسعى إلى ترقية أساليب تعليمها قصد تمكين متعلميها من اكتسابها: قراءة، وكتابة، وتعبيراً في مدة وجيزة، وهو ما يُمكن للباحث في المجال أن يقف عليه من خلال الإصلاحات المتتالية للمنظومات التربوية في الدول العربية، والغربية.

وسواء أكُلّلت هذه المبادرات بالنجاح أم لا، فالحركية الإصلاحية حاصلة في الواقع التعليمي العام، ويكفي هنا الإشارة إلى بعض التجارب الرائدة في الكثير من المنظومات العربية التي تعتمد في تدريس العلوم والتقنيات باللغة العربية، وحرص الكثير من غير العرب على تعلمّها، وهو ما يدعو إلى التفاؤل في شأن مستقبلها.

٢. فئة غير الناطقين باللغة العربية بين دافع الواقع ورغبة التعلّم

إنّ المتتبّع لفئات غير الناطقين باللغة العربية ومُتابعي تعليمها في مستويات عليا يقف على حقيقة مفادها أنّهم من مُختلفي النّظم اللسانية[١] العالمية الأمر الذي يدعو علماء التعليمية واللسانيات العربية إلى الجدية في طرح انشغالات هذه الفئة ومُسايرة تعلماتها والوقوف على أهمّ الاحتياجات في المجال التعليمي للغة العربية قصد دفع وتيرة تحصيلها[٢]، وقد يسأل الواحد مِنّا نفسه عن سرّ إقبال غير العرب على تعلم اللغة العربية، لماذا؟

(١) الذي أقصده من النّظام اللّساني هو مختلف اللغات التي تمتاز بتمايز في أنظمتها اللسانية.

(٢) المقصود بالتحصيل هنا هو الاستيعاب الذي لا يتمّ إلا بتركيز وحبّ المتعلّم للتعلّم، واجتهاد المعلّم في انتقاء طرائق التقديم، ومناسبة المحتوى للمستوى، كما يرى بعض الباحثين في حقل " تعليم اللغات الأجنبية يجب أن يأخذ بالاعتبار كلا من دور المعلم ودور المتعلم على حد سواء.إلا أن ما يجري عادة هو أن المدرّس هو الذي يتولّى توجيه الأسئلة،بينما يتولى المتعلمون الرد عليها، وهذا يعني أن دور المتعلم يقتصر على إعطاء المعلومات التي يتطلبها سؤال المدرس، ولكن المطلوب هو أن يقوم المتعلم بجانب ذلك بعمل شيء أي تأدية عمل عن طريق استخدام اللغة كالسؤال، أو إبداء الرأي، أو التعبير عن القصد، أو الموافقة، أو الرجاء، أو التمني، أو غير ذلك من الأغراض التي تستخدم اللغة لتحقيقها." (نايف خرما وآخرون، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، العدد ١٢٦ جوان ١٩٨٨م، ص٢٢١).

وللإجابة عن هذا السؤال أجد نفسي استقصي أهمّ الدواعي التي تدفع بغير العرب لتعلّم اللغة العربية، والتي يُمكن رصدها في الجوانب التالية:

- معرفة الدين الإسلامي.
- معرفة الشؤون السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية للأمّة العربية.
- الاطلاع عن كثب على التراث والثقافة العربية الإسلامية.
- حبّ المعرفة والتكوين.

هذه وغيرها بعض الدواعي التي تُحفّز غير الناطقين باللغة العربية إلى تعلّمها.

٣. مستويات تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

أ. بين تعلم اللغة الأولى والثانية:

الأصل في أيّ تعلّم يبدأ من المستوى القاعدي ثم يتم التدرج فيه وهذا من باب ضمان مسايرة المتعلم للفعل التعليمي، وهكذا بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها حيث يُعتمد معهم على محتويات بسيطة يراعى فيها النظام اللساني الأصلي حتى لا تضطرب التعلمات الأصلية للغة الأولى، كما يراعى في بناء هذه المحتويات القاعدية النظام الأقرب للغة حتى يسهل له بناء التراكيب الصوتية التي تقارب في نظام نطقها لتراكيب لغته الأصلية فيحصل له فعل التعلم قياسا على ما يملكه لأنّ " الأجنبي عن اللّغة تقف أمامه ظواهرها التي تُثير في ذهنه مشكلاتها، هذه الدهشة ترجمة لإحساسه بالفروق الدقيقة بينها وبين ما يجد في لُغته من ظواهر مُقابلة، وقد يستعصي ذلك على صاحب اللّغة لشدّة إلفه للظواهر[1]" التي ألفها في لغته الأولى، وهو ما يدعو إلى التدقيق في عملية الانتقاء للوحدات التعليمية التي ينبغي أن تكون صالحة مع لغته الشيء الذي يستوجب التركيز على معاينة اللغة الأم، ومعرفة أنظمتها الصوتية، والنحوية، والصرفية، والدلالية.

أما أن نسعى إلى نقل المحتويات القاعدية لتعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، ونحرص على توحيدها بين الذين يرغبون في تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها ظنا منّا أنها مجدية ونافعة لهم لكونهم يدخلون في نظام اللسان غير العربي؛ إذ كلما كان هناك تقارب بين اللغتين في أصواتهما وأنظمتهما كان ذلك أدعى إلى سهولة تعلّم اللغة الثانية، بمعنى أوضح أنّ اللغات المتقاربة أو التي

(١) هنري فليش، العربية الفصحى – نحو بناء لغوي جديد، تعريب عبد الصبور شاهين، دار المشرق بيروت لبنان، الطبعة الثانية ١٩٨٦م، ص١٢.

تكون من أسرة واحدة تكون بينها علاقة في النظام الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي[1]، وهو ما يحتاج إلى المراجعة حيث أثبت الواقع شيئا من التداولات بين هذه الفئات في اكتساب الأصول الأولية للغة العربية في وقت واحد ومستوى واحد بل النتيجة أثبتت تفاوتا واضحا في ذلك نتيجة اختلاف أصول ألسنتهم الأمر الذي يدعو إلى وجوب مراعاة النظام اللساني الأصلي للمتعلم غير الناطق باللغة العربية.

ب. في المستويات العليا:

إذا سلمنا بمبدأ التدرج في الاكتساب المعرفي بصورة عامة، ففي تعلم اللغة من باب أولى على أنها أصل كل بناء معرفي وعلى ضوء اكتسابها تبنى المعارف والعكس، وبهذا كلّ تأخر في اكتسابها يؤدي إلى تأخر في بناء معارف أخرى بنفس اللغة، وإن الفاحص لبرامج ومحتويات متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستويات العليا[2] يقف على اعتماد القائمين في تعليمهم على برامج في مجملها تخضع لمبدأ الزيادة في الكمّ المعرفي للغة العربية معتمدين على التنويع في محتوياتها بين اللغة، والأدب، والفكر، ونصوص من الشريعة الإسلامية، وهي في الغالب تخضع لضوابط تؤسس لترقية تعلمات المتعلم في اللغة العربية من خلال المجالات المذكورة.

إنّ القصد من هذا التنويع يهدف في أقصى غاياته إلى تمكين متعلم اللغة العربية، وهو غير الناطق بها إلى بلوغ مستوى معرفي فيها يُمكنه من التواصل بها، وتحقيق الكفاءة في قراءة نصوصها، وفهمها، وحسن توظيفها مشافهة، وكتابة.

ب. المبحث الثاني:

الواقع التعليمي لفئة غير الناطقين باللغة العربية بين التعلّم بها واستهداف تعلّمها بلغة المتعلّم (الترجمة):

---

(١) أنيس فريحة، نظريات في اللغة، د. تا، د.ط، ص١٤.

(٢) المقصود بالمستويات العليا في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها تنوّع المحتويات قصد تحقيق التفاعل مع اللغة واكتساب الثقافة العربية والإسلامية والاتصال بها بشكل أكثر عمقا وتنوعا وتذوّق اللغة والاستماع بها، وهو من خلال ذلك – المتعلّم – يطلع على بيئة وخصائص المجتمع العربي، ويتخطى مرحلة تعلّم اللغة إلى مرحلة التفاعل الوجداني، وهو الهدف الأسمى في تعليم اللغات" (محمد إبراهيم شيبة وآخرون، تعليم العربية للناطقين بغيرها – الكتاب الأساسي، الطبعة الثالثة ٢٠٠٨م، الجزء السادس، ص٠٨) وهي تلك الفئة التي بلغت درجة من التعامل مع اللغة العربية، لذا ينبغي أن نهتمّ معها بتنويع المحتويات.

إنّ تطرقي لهذا المبحث هو من باب البيان أن الأصل في تعليمية اللغة ينبغي أن نستهدف متعلميها فقط من خلالها، ومتعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها حينما نعتمد معهم على فعل الترجمة، قد يؤثر سلبا في عملية الاكتساب؛ لأن الأصل في اللغة كيفما كانت هي مستويات[1]، وينبغي أن نبقى مع متعلميها في فحواها، مع التركيز على مستوياتها دون اللجوء إلى الترجمة التي قد تُعيق عملية الاكتساب؛ لأنّ مفهوم التعلّم في ظلّ النظرية الوظيفية أصبح لا يجرد إقامة علاقات أو ارتباطات بين المثير والاستجابة بل يحاول أوّلا تضمين بعض المفاهيم المعرفية في التحليل السلوكي، ولا تستبعد الأحداث العقلية مثل التفكير والتخيل وتصرّ على كونها أنواعاً من السلوك[2]" الأمر الذي يُرقي من عملية التعلّم في نطاق هذا الاتجاه.

١. الترجمة في ثنايا تعليمية اللّغة الأسباب والنتائج:

كثيرة هي المواقف التعلمية التعليمية(٣) للغة التي يركز فيها معلموها على ترجمة ما لم يفهم إلى لغة المتعلم حينما يعترض المتعلم عائقا في التعلم، أو صعوبة ما، ولعلّ من الأسباب المشجعة على اعتماد الترجمة إلى لُغة المتعلّم ما يأتي:

أ‌- تحكم المعلم في لغة المتعلم: من الإيجابي أن يكون معلّم اللغة العربية على درجة من الإتقان للغة أجنبية، وخاصة إذا كانت تلك اللغة هي التي ينطق بها مَن هم مُستهدَفون بتعلّم اللغة العربية إلا أنّ إتقانه لهذه اللغة في كثير من الوضعيات قد يكون سبباً في اعتماد لغة المتعلّم كُلّما بدا له ذلك، وهو ما يؤثّر سلباً في التواصل الكلّي باللغة العربية.

(١) من المستويات اللغوية المهمّة في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها المستوى الصوتي لكونه يتتبع "ويدرس السمات المُميّزة للوحدات الصوتية عن طريق تحديد المخارج أو المواقع الصوتية والوقوف على السمات الصوتية الفيزيائية المرتبطة بطريقة النطق "(Mode d articulation) (عيسى واضح حميداني، في الصوتيات الفيزيولوجية والفيويائية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع عمان، ط١، ٢٠١٤م، ص١٣- ١٤).

(٢) نايف خرما. علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة الكويت١٩٨٨م ص٥٣.

(٣) إن التعليم المفيد هو الذي يعتمد على الربط بالمواقف " وكل موقف من هذه المواقف له خصائص معيّنة يُمكن أن نتخذها غاية لنا في تعليم التعبير والإنشاء، فبدلا من أن نُدير تعليم التعبير على أساس من الموضوعات التي تجرى في فراغ والتي ليس لها موقف طبيعي لغوي اجتماعي تُجرى فيه، يُمكن توجيه تعليم التعبير والإنشاء نحو هذه الألوان من النشاط اللغوي" (رشدي خاطر محمد وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ص١٥).

ب_ صعوبة اكتساب المتعلم: إنّ الذي أقصده بالاكتساب هو ما ينتج عن اعتماد معلّم اللغة العربية للشرح بغير اللغة العربية، وفي ضوء هذا الإجراء تتوقف عملية اكتساب المتعلّم للغة العربية التي هي محلّ هدف تعلّمه.

ج_ حرص المعلم على ربح الوقت: لعلّ من الدوافع التي تدفع بمعلّم اللغة العربية إلى اعتماد الترجمة حرصه على ربح الوقت والتّقدّم في تسيير الحصّة، الأمر الذي يدفعه إلى الشرح بلغة المتعلّم.

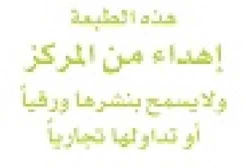
د_ إقحام المتعلم في وضعية تفوق مستواه: قد ينتقي المعلّم، أو يلجأ واضعو المناهج والمحتويات إلى إدراج وضعيات أو نصوص مُقفلة، أو تفوق مستوى المتعلّم، وحينما يتوقف التواصل بين أطراف العملية التعليمية يلجأ المعلّم إلى الترجمة بلغة المتعلّم، وعندئذ يتوقف التكوين باللغة العربية.

ه_ تحكم المتعلم في لغته الأصلية: عند لجوء المعلّم إلى الترجمة يجد المتعلّم ميلا إلى ذلك، الأمر الذي يدفع بالمعلّم إلى الاسترسال في الشرح بلغة المتعلّم التي هي في الأصل ترجمة لوضعية لم تُهضم باللغة العربية، وهذا في الحقيقة لا يعني اقتصار العربية وعدم استطاعتها على التوسّع، فهي " تحوي من الخصائص والقوى والمرونة ما يجعلها قادرة على استيعاب كلّ جديد، ومستطيعة أن تجد لكلّ اسم مُسمّى[1] " إلا أنّ الخلل الحاصل في أحد أطراف العملية التعليمية قد يشجع على التغاضي عنها.

قد يزدهر هذا النوع من التعليم أي: التركيز على الترجمة في أثناء تعليمية اللغة بصورة عامة والعربية خاصة حينما يكون مبدأ تعلمها براغماتي[2] نفعي مادي، حيث يسعى معلموها إلى التركيز على ما يحتاجه المتعلم إلى لغته أو مخاطبتهم باللغة العربية، وحينما يصعب عليهم فعل الاكتساب على فئة دون الأخرى يلجأ المعلم إلى تكليف مَن فهم واستوعب حصل له الاكتساب إلى اتّخاذه واسطة بينه وبين الذين لم يستوعبوا، فيعمل بذلك إلى الأخذ بيد الجماعة من باب إحداث ديناميكية التعلم من خلال متعلم مع متعلم، وهو ما يطرح إشكالا آخر خاصة في المستوى

(١) أحمد عبد الغفور عطّار، قضايا ومشكلات لغوية، الطبعة الثانية، مكة المكرّمة ١٩٩٠م، ص٥٠.

(٢) يهتم المستوى البراغماتي " بمعرفة العمليات النفسية التي تتمّ بين الأفراد عندما يحدث اتصال بينهم، وهذا يشمل الجانب اللّفظي وطريقة نطق الكلمات، والجانب الايعازي المتعلّق بقصد الشخص من الكلام، وجانب غائي يتعلّق بالهدف أو الغاية التي يُريدها الشخص من الكلام " (حسام الدين مصطفي، أسس وقواعد صناعة الترجمة، طبعة ٢٠١١م ص١٨).



ديناميكية التعلم من خلال متعلم مع متعلم، وهو ما يطرح إشكالا آخر خاصة في المستوى الدلالي الذي يتوقف فهم كثير من المدخلات على تنوّع السياق.

٢. تقويم تعلمات اللغة العربية لفئة غير الناطقين بها بين الموضوعية وكشف أثر الترجمة في عملية الاكتساب :

حينما تكون العملية التعليمية في إطارها العام تتجاوب مع العملية التقويمية ينسجم تكوين المتعلّم فيما كُوّن فيه، أمّا حينما نميل إلى اعتماد تكوين لا يتطابق مع الهدف المرسوم، ثمّ نستهدف المتعلّم بتقويم في المجال بغير الوسيلة التي كوناه بها يحدث الخلل، وهو ما سأسعى في هذا العنصر إلى تحليله مُعتمداً في ذلك على تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أ_ البناء المعرفي:

إن الذي أقصده من البناء المعرفي في حقل تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها هو ما نستهدف به المتعلم تكوينا وبناء في مجال المعرفة اللغوية العربية، ولبلوغ تكوين مُفيد في المجال اللغوي ينصح الباحثون بوجوب دفع المتعلّم إلى اكتشاف قواعد استعمال اللغة تدريجياً، لذا ينبغي على المعلّم من البداية أن يُخصّص وقتا كافيا لإسماع مادة لغوية مُستمدّة من الواقع تجسّد أفعالا كلامية لمواقف تواصلية لها صلة باهتمامات المتعلّم واحتياجاته[1]، ومن هذا المنطلق نضمن بناء معرفيا يمتاز بالجدّة بالنسبة للمتعلم، وهي بذلك تُصنّف كمدخل بالنسبة له، ومن هذا المنظور البيداغوجي لمواصفات الوضعية التكوينية يمكن أن ننعتها بالمفيدة نتيجة استفادة المتعلم منها.

إن قصدية البناء والتكوين في حقل اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستوى الأعلى تقتضي من مُصمّمي البرامج التعليمية مراعاة فعل التنامي والزيادة في برمجة المستويات اللغوية الجديدة بالمستوى لتفادي كل تكرار يفضي إلى الرتابة والملل، وإذا اقتضى الأمر البقاء مع المتعلم في الكفاءة نفسها بُغية التوسع فيها والإحاطة بها فهذا بدوره يستلزم من المعلم مراعاة مبدأ الترقية لضمان بناء معرفي جديد مع المتعلم.

ب_ اعتماد الترجمة:

إذا سلمنا بمبدأ التواصل بين معلم اللغة العربية ومتعلميها الناطقين بغيرها والذي ينبغي أن يتمّ باللغة العربية قصد تمكينهم من الإلمام بوحداتها، وتراكيبها، وصيغها وفق مستويات، إذ كلّما اعتمد

(1) Rouler Eddv. Langue maternelle et Langue secondes.ver une pédagogie intégrée. Hartier 1980. p23

معلمو اللغة العربية على توظيفها واستعمالها مع متعلميهم مكنهم ذلك من تذليل فعل التعلم، إلا أن بعض المواقف التعليمية التي تتجلّى فيها صعوبة الاكتساب بالنسبة للمتعلم ولأسباب ترتبط بتسيير الوحدات في نظر المعلم. ولإنهائها في الوقت المناسب يلجأ المعلم إلى استهداف تلك الوضعية التي لم تُفهم إلا باعتماده على الترجمة[1] إلى اللغة الأصلية للمتعلم، وعلى ضوء هذا الفعل يحصل الفهم للمتعلم، ولكن بلغته الأصلية حيث يصبح كلما توقف على هذه الوضعية ارتكز لها بلغته الأصلية، وبناء على هذا الموقف التعلمي الذي تم نتيجة اعتماد المعلم على الترجمة ينتج الخلل في بناء المتعلم على مستويات مختلفة منها:

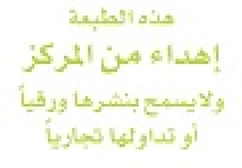
- حدودية التواصل باللغة العربية.
- تعوده على استعمال الكلمات الأجنبية في حصّة اللغة العربية.
- اعتماد المتعلم غير الناطق باللغة العربية على تفكير يرتكز على أساس لغته الخاصّة.
- اكتسابه لمستويات اللغة العربية لا يسير وفق تدرّج مُنتظم، الأمر الذي يجعل من اعتماد المعلّم على الترجمة يربك عملية تحصيل اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ج – الترجمة والتحصيل اللغوي:

إن الذي أريده من هذا العنوا ن هو تتبع الخلل الحاصل على مستوى التحصيل في المجال اللغوي نتيجة اعتماد المعلم على الترجمة، ومثل هذا في حقل تعليمية اللغة بصفة عامة لغير الناطقين بها، وبالأخص في المستويات العليا يعمل على تعميق الفارق في تحصيلها بين المتعلمين أنفسهم، وبين المتعلم والمجال المعرفي المستهدف بالتعليم[2].

(١) إلا أن الإشكال الملحوظ في ذلك يتلخص في الخلل الناتج عن "عمل كلّ مترجم في عملية التداول الدلالي بين النّصّ المصدر الذي ترجم منه والنّصّ الهدف الذي ترجم إليه، وتتلخص تقنية الترجمة في تلك العملية التي تعني باكتشاف العلاقات اللّسانية بين النشاط اللّغوي والسياق الثقافي للنصوص التي يهدف المترجم إلى ترجمتها" (– محمد صالح الضالع، الأسلوبية الصوتية، دار غريب للطباعة والنّشر والتوزيع، طبعة ٢٠٠٢م القاهرة، ص٥٩).

(٢) حيث ينتج عن ذلك تعلّم، ولكنه جزئي فيتعلّم الأجنبي العربية ولكن بلسان فاسد مثلما "هجم الفساد على اللسان، وخالطت الإساءةُ الإحسانَ، ودُخلتْ لُغةُ العرب فلم تزل كلّ يوم تنهدم أركانُها، وتموت فُرسانُها... وصار كثيرٌ من النّاس يُخطئونَ وهم يحسبون أنّهم مُصيبون"(ابن مكي الصقلي (ت ٥٠١هـ)، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية بيروت،الطبعة الأولى ١٩٩٠م، ص١٥).



- **أثر الترجمة في تعميق الفارق بين المتعلمين:**

مما هو مسلم به أن الحقل الدلالي بين متعلمي المستوى الواحد غير ثابت فهو يمتاز بالتمايز نتيجة اختلاف البيئات والثقافات، هذا فضلا عن أثر التكوين الذاتي في اللغة الأمّ، لذا حينما يقحم معلم اللغة العربية فعل ترجمة[1] صيغة ما من اللغة العربية إلى لغة المتعلم ينتج عنه تقدم الفهم وعدم استقراره في مستوى واحد، ولكن ليس باللغة الهدف، وهو ما لا ينتبه إليه المعلم بدعوى التقدّم في تقديم الوحدات.

- **أثر الترجمة في تعميق الفارق بين المتعلم والمجال المعرفي:**

إن مجال المعرفة في الحقل اللغوي واسع، وفي ظل اعتماد معلم اللغة العربية على ترجمة الوضعيات التي استعصى على المتعلم فهمها يلجأ إلى الترجمة[2] وباعتماده تتوقف عملية التكوين باللغة العربية لتحل محلها عملية أخرى مفادها إحالة المتعلم إلى ما يملكه في المجال بلغته الخاصة فيقصي بذلك الإجراءات التكوينية باللغة العربية[3]، ويحدّ منها، ومن النتائج المترتبة على ذلك:

ثبات المعرفة ومحدوديتها في مجال اكتساب اللغة العربية، وهو ما يتحلّى عند لجوء معلم اللغة العربية مع متعلميها غير الناطقين بها إلى استهداف وضعية تعلمية باعتماد ترجمتها[4] ينتج عنها الحدّ

(١) من الإشكالات التي "تصطدم بها الترجمة أحياناً ما له علاقة بعوائق من نوع آخر، والمتكونة فضلا عن ذلك من عوائق ثقافية وتركيبية وعوائق ناشئة عن نظم الشعر" حيث تضطرب الكثير من المفاهيم، والدلالات لدى ُتعلميها (- جورج مونان، اللسانيات والترجمة، ترجمة حسين بن زروق، ديوان المطبوعات الجامعية، ط ٢٠٠٠م، الجزائر، ص٦٦).

(٢) ما الذي يجعل الترجمة صعبة جدّا؟ إنّنا نلحظ بالنسبة للمزدوجين الذين تعلموا جماعيا وفي الحين لغتين في وقت واحد بالتطبيق اليومي، فإنّ الترجمة لا تطرح لهم مشاكل، فقد أقاموا مباشرة الروابط بين الكلمات، والأشياء التي تتكلم عنها الكلمات في الميدان، ولا تصعب الترجمة إلا عندما نتعلّم لغة يكون تطبيقها مباشرة في أوضاع التبليغ قليلا " (جورج مونان، اللسانيات والترجمة، ترجمة حسين بن زروق، ص٥٤).

(٣) وإن كانت القاعدة في الترجمة أنّ ما يُترجم من لغة إلى أخرى يفقد الجوّ اللغوي الأصيل الذي يتنفس فيه الأثر الأدبي الرّائع (- أحمد عبد الغفور عطّار، قضايا ومشكلات لغوية، ص١٣٠).

(٤) تتحلّى أهمية الترجمة في تبليغ القصد "وهي السبيل إلى معرفة الآخر، والتواصل معه وخلق التفاعل الثقافي والحضاري معه، وهذا يصب في مصلحة الارتقاء بالحضارة الإنسانية عموما، وفي إنضاج وتطوير ثقافات الأمم على وجه الخصوص، وبالقدر نفسه الذي تساعدنا به الترجمة في معرفة الآخر، فإنّها تُعيننا =

من استفادة المتعلّم من اللغة العربية لسبب تعطيل اللسان العربي في هذه اللحظة، وقد يحصل التجاوب والتفاهم وتُذلّل المعرفة إلا أنّ الحصيلة اللغوية في مجال اللّغة العربية تضعف في هذه اللّحظة.

إنّ عملية إخضاع الشرح بلسان حال اللغة العربية واستهدافها دون أيّ لغة أخرى يعمل على ترقية المهارات اللسانية العربية، وقد يسأل الواحد منّا نفسه في حال عدم حصول الفهم ألا يُمكن للترجمة أن تبعث وتدفع بالمتعلّم إلى التقدّم(١)؟

في ظلّ تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها إذا أردنا أن نُرقي في المتعلّم مستويات هذه اللغة علينا أن نبقى في إطار هذه اللغة مع مسايرة ما استعصى فهمه على المتعلم بدء بأبسط شرح إلى أرقاه، ومن أقرب مدخل معجمي في فعل الدلالة إلى أعلاه مراعين في ذلك البنيات والتراكيب السهلة والقريبة من محيط المتعلم إلى أبعدها وأعمقها، وبذلك نُرقي في المتعلّم غير الناطق بالعربية تعلمّه إيّاها، وبهذا التدرج باللغة العربية يصل إلى تذليل الصعوبات وتحقيق الفهم، ولن يكون ذلك إلا إذا تفادينا التركيز على أساليب الترجمة.

٣. البناء الناجح في تعليم اللغة العربية لفئة غير الناطقين بها ومرتكزات التقويم الموضوعي:

لقد أكدت الحقائق التعليمية أن نجاح الفعل التعليمي مرتبط بعدة عمليات منها عملية التقويم(٢) إذ كلما اعتُمد بين لنا الوضع الحقيقي الذي آل إليه المتعلم، فيسهل بذلك تعديل مساره

= على إدراك حقيقتنا ومعرفة ذاتنا، فمن خلال تعريفها لنا بالآخر يمكننا أن نستوضح أوجه التشابه والاختلاف فيما بيته وبيننا، فعندما تتكون رؤية واضحة عن الآخر، يمكننا ساعتها أن نُقارن بينه وبين أنفسنا " (حسام الدين مصطفي، أسس وقواعد صناعة الترجمة طبعة ٢٠١١م، ص٥٨) إلا أنّ المبالغة في اعتمادها في أثناء تعليم اللغة العربية يكون على حساب تعلّم العربية.

(١) إنّ الاحتكاك بين اللغات يؤدي إلى التطور اللغوي، وهي حتمية تاريخية كما يفضي ذلك إلى تداخلها. (فندريس، اللغة، ترجمة عبد الحميد الدوالي ومحمد القصاص، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة د. تا، ص٣٤) وكما يرى عبد التواب: وإنّه من المتعذّر أن تضلّ لغة بمأمن من الاحتكاك بلغة أخرى (رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي، ط٣، القاهرة ١٩٨٧م، ص٢٥٨).

(٢) لقد ركّزت في بحثي هذا على التقويم التكويني باعتباره مجموعة من البيانات أو المعلومات والأحكام التي تساعد في مراجعة البرامج والخطط التعليمية وتطويرها، كما يهدف إلى إيجاد الأساس الذي يتم بموجبه التقويم لنتائج العملية التدريسية وذلك باستعمال أدوات وإجراءات التقويم في فترات زمنية متتابعة. (حسين منسي، تصميم التدريس، دار الكندي للنشر و التوزيع، ط٢ مصر، ٢٠٠٠م، ص٩٥).

في المجال الناقص الذي بيّنه التقويم.

إن تقويم التعلمات اللغوية نعني به بالدرجة الأولى اهتمام المعلم وتركيزه بين الحين والآخر على ما يلحظه في المجال مع متعلميه أثناء تكوينهم وهو بذلك سيستهدف جملة من العناصر أثناء التعلمات اللغوية:

أ_ تقويم المعرفة المستهدفة بالتكوين: وبه يتّضح للمعلم أهمّ الصعوبات التي حالت دون تحقيق تحصيل المتعلم لما له علاقة بالنصوص، والقواعد...

ب_ تقويم النطق: وهو ما ينبغي تقويمه من خلال مراعاة الأخطاء النطقية التي يقع فيها المتعلّم، والحرص على النطق السليم للحرف العربي " فإذا صحّحها وأزال منها التحريف ونفي عنها التصحيف وأقامها كالقدح في التثقيف ولفظ بها كما لفظت العرب..." [1] عندئذ يبين، ويُفهم تواصله مع الآخرين.

ج_ تقويم الكتابة: مثل هذا النّوع من التّقويم مُتداخل بين المعرفة المُكتسبة، والتعبير، فيسعى بذلك إلى ترقية فعل الكتابة.

مثل هذه التقويمات التي ينبغي أن تراعي أثناء فعل التعليم للغة حينما نمارس يوعي من المعلم نتوقع بناء متعلم هو في الأصل غير ناطق باللغة العربية، ولكنه أصبح مُتقناً لها بفعل التعلّم والتعليم.

- **آليات التقويم في مجال تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها:**

إذا كنا في المبحثين السابقين قد بيّنا أهمية التقويم في مجال تعليم اللغة في إطارها العام وما يترتب عليها من نتائج إيجابية تتجلى في بناء المتعلم بناء شاملا، فإن آلية التقويم في مجال تعليمية اللغة العربية لغبر الناطقين بها ينبغي أن تؤخذ في الحسبان لعدة أسباب:

أ_ لكونها لغة ثانية بالنسبة لطالبي تعلمها.

ب_ متعددة المستويات، ومتعددة المجالات والحقول البحثية: ثقافية _ تاريخية _ أدبية _ دينية...

ج_ لكونها فعلا تعليميّاً: في ثنايا تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ينبغي مراعاة التقويم بين الحين والأخر لتفادي أيّ خلل في أثناء البناء المعرفي، لكونه يقيس مستوى التلميذ والصعوبات التي تعترضه أثناء فعل التكوين والبناء، فهو إجراء عملي يمكن كل من المدرس والتلميذ من

(١) أبو عبد الله محمد بن أحمد بن هشام اللخمي الأندلسي (ت ٥٧٧هـ)، المدخل إلى تقويم اللسان وتعليم البيان، تحقيق مامون بن محيي الدين الجنان، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى ١٩٩٥م، ص٠٩.

التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل[1]، وباعتماد معلمي اللّغة العربية لفعل التقـويم ينـتج في ذات المتعلّم الناطق بغيرها جملة من العناصر:

١ – تمكينه من مُراجعة ذاته: إذْ كُلّما فعّلنا آلية التقويم مع المتعلّم غير الناطق بالعربية مكّناه من المراجعة الضمنية للتعلمات الآنية، وهو ما يترتب عليه عنصر التثبيـت والتقييـد للمعارف القبلية.

٢ – التنويع من التكوين في الوضعية الواحدة: إذا أقررنا أنّ وضعية البناء والتكـوين الـتي نستهدف بها تحقيق هدف ما، فإنّه من المنطلق التكويني المتنوّع ينبغي أن نُضمنّ عملية التقويم بناء جديداً لتحقيق الخروج من المألوف بالنّسبة للمتعلم وضـمان التوسـيع في البناء والتقويم في آن واحد.

٣ – لفت الانتباه: ممّا نتوقع تحقيقه أثناء اعتماد العملية التقويمية هو لفت انتباه المـتعلّم إلى وضعية جديدة نتيجة تميّز الفعل التقويمي عن الوضعية البنائية في التركيب والمـضمون لذلك " بعد أن يفرغ المدرّس من نقل المعلومات إلى المتعلمين يكون قد أنهـى الـشقّ الأوّل في مُهمّة التدريس، فينتقل إلى الشقّ الثاني المتمثل في اختبار مدى استيعاب وفهم الطلاب[2]" ونتيجة تضمنها لما يلفت انتباه المتعلم يتحقّق بـذلك تكوينـه ثانيـة في الوضعية التقويمية التي هي في الأساس تقويم وتكوين وبذلك يتحقق تقليص التفاوت بين المتعلمين في إطار البناء المعرفي للغة العربية.

٤ – تحقيق حسن التموضع في حدود الدرس: مما هو معروف أنّ العقل يكلّ نتيجة التركيز، وقد يستقرّ فكر المتعلّم أثناء التكوين في حيّز معرفي معيّن، بينما يتقدم المعلّم في الشرح والتكوين إلا أنّ فكر المتعلّم يبقى سارحا في مجال استرعى انتباهه، وبذلك يتأخر عمّـا هو عليه المعلم، فلا يحصل له التكوين فيما صرح فيه عقله إلا أنّه أثناء اعتمـاد فعـل التقويم نضمن بذلك رجوع فكر المتعلّم إلى الواقع التعليمي نتيجة استهدافه به، فنضمن بذلك تموضع فكره من جديد، لذلك وقصد حصول التعلّم لدى جميع التلاميذ بـشكل

(١) محمد شـارف سـرير و نـور الـدين خالـدي، التـدريس بالأهـداف وبيداغوجيـة التقـويم، ط٢ الجزائر،١٩٩٥ص٩٩.

(٢) كيف تلقي درسك – كتاب علمي يبحث في أصول التربية والتدريس، إعداد جماعـة مـن المختـصين، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت لبنان، الطبعة الثانية ١٩٧٤م، ص٤٤.

عاد ينصح المختصون إلى اعتماد التقويم الذي نستهدف به فعل التعلم الفردي، وهـو بذلك وقائي ملائم للنقص الذي تمّ اكتشافه خلال المراقبة المستمرة..[1].

■ **نتائج الفعل التقويمي وكيفية تعديل مسار التكوين :**

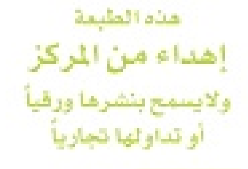
إنّ إنجاز التقويم في ثنايا تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها يكتسي أهمية بالغة، إذ بإنجـازه يتجلّى الخلل الناتج عن الترجمة التي تمّ اعتمادها لسبب ما لكون عملية الترجمة تـأتي في الغالـب نتيجة مُحاولة المعلّم تذليل العقبات التي حالت دون تحقيق التحصيل، وباعتمادها تتّـضح الـرّؤى للمتعلّم، ولكن ليس باللغة الهدف، بل باللغة الأصلية، وعندئذ يتوقف التكوين باللغة العربية، وتتمّ عملية تحصيل المعرفة باللغة الأصلية للمتعلّم، وهو ما يتمّ على حساب التحصيل باللغة العربيـة، ثمّ تتوالى عملية التكوين من المعلم باللغة العربية لوضعيات أخرى.

في ظلّ عدم التفاتة المعلّم للوضعية المترجمة، وإعادة شرحها والتعقيب عليها باللغـة العربيـة تكون بذلك العملية التكوينية باللغة العربية قد توقفت، وعند استهداف المعلّم لهذه الوضعية بعملية تقويمية باللغة العربية يتجلّى له عدم قدرة المتعلمين على الإجابة باللغة العربية نتيجة شحّ التكـوين بها: ولبلوغ ذلك ينبغي أن تمتاز العملية التقويمية بالآتي:

- استهدافها للوضعية التكوينية التي تمّ بناؤها باللغة العربية.
- دقة وسلامة تركيبها.
- شمولية قياسها لمختلف مراحل الوضعية التكوينية.
- اعتماد نسجها باللغة العربية.

من هذا المنظور تعمل العملية التقويمية على إجلاء الواقع الحقيقي للبناء المعرفي في مجال اللغـة العربية لغير الناطق بها، كما تُبين وضعه إزاء التعلمات القبلية، وذلك " أنّ المنجز اللغوي في الوسط التعليمي نعني به حصيلة الإنتاج اللغوي الذي يقدّمه المتعلم لمدرسه ليقيس به درجة تحقيق الأهداف التعليمية من خلال التمارين التطبيقية وأنشطة الإدماج الجزئي للتعلمات والتحرير الإنـشائي، أو لقياس وتقويم الكفاية اللغوية الأساس التي ينبغي أن تتلاءم فهمـا واسـتخداما سـليما للقواعـد وانسجاما في بنية الإنتاج، وبناء عليه يُصبح المنجز اللغوي الكتابي وثيقة مرجعية ووسيلة بيداغوجية

(١) ينظر: محمد الدريج، الدعم التربوي، سلسلة علم التدريس، منشورات رمسيس،١٩٩٨م، ص٩.



تمدّ المدرس ببيانات ومعلومات تشخص وضعية التعلّم ووتيرته[1] " الأمر الذي ينتج عنه وُجوب رُجوع المعلّم للوضعية المترجمة، واستهدافها مرّة أُخرى باللغة العربية، وعلى ضوء ذلك ينتج تحقّق تعديل مسار تكوين المتعلّم في اللغة العربية الذي لا يمكن أن يصيح متعلّم اللغة العربية والناطق بغيرها " فصيحا إلا إذا سلمت مفرداته، وصحت دلالتها، واستقام تأليفها، أمّا سلامة مفرداته ففي النطق بحروفها على مُقتضى الوضع من غير أن تُغير بنقص أو زيادة، أو إبدال، أو قلب في هيئة ترتيبها، أو في حال حركتها وسكونها، وأما صحة دلالتها فباستعمالها على وجه مقبول في لسان العرب، وأمّا استقامة تأليفها فبانطباقه على أسلوب نسج عليه العرب في مُخاطباتهم[2]" وهذا الإجراء يألف الناطق بغير العربية اللغة العربية ويُصبح واحداً من أبنائها خاصة إذا توفر في نشاط تعليمية اللغة العربية على الآتي:

- اعتماد التدرج في سرد الوضعية البنائية التكوينية باللغة العربية.
- مراعاة مستويات مُتعلمي المستوى الواحد في امتلاك الملكة اللغوية.
- تضمين وحدات معجمية، ومصطلحات لسانية مناسبة.
- التركيز على الملحوظة الآنية أثناء فعل التكوين.
- الحرص على إقحام جميع المتعلمين من خلال الاستماع إليهم.

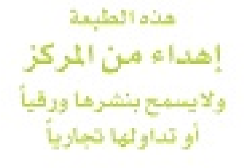
ثانيا: القسم الإجرائي وتمثل في الدراسة التطبيقية والذي شمل مبحثين:

أ. المبحث الأول: إجراءات البحث الميداني، وقد اكتفيت بأمثلة من المستوى الصوتي.

خلال مرحلة البناء والتكوين في نشاط القراءة اعترضت المتعلّم وضعية صعبة في المستوى الصوتي، حيث استعصى على فئة منهم النطق السليم للجمل المتضمنة لحرف العين، هذا فضلا عن صعوبة نطق بعض الحروف التي يقتضي النطق فيها التفخيم، وأخرى الترقيق، الأمر الذي دفع بالمعلّم إلى تقريب عملية النطق بناء على الترجمة:

(١) مجلة علوم التربية، العدد الواحد والستون – يناير ٢٠١٥م، دورية مغربية متخصصة، مطبعة النجاح الجديدة، نحو تعلّم لغوي بدون تعثر – مقاربة تربوية بيداغوجية – محمد سعيد صمدي،،، ص٩٨ -٩٩.

(٢) محمد الخضر حسين، القياس في اللغة العربية، ط٢، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان١٩٨٣م، ص٢٢.



فنطق حرف العين بـــــ: ←——————— Ain

وهو ما يتجلى في المثال الآتي:

عين الذهب ←——————— Ain l'or

بعد انقضاء عملية التكوين في هذا المجال الذي خلّله بشيء من الترجمة الصوتية إلى لغة المتعلّم أثّر ذلك سلبا في بعض المتعلمين، خاصّة حينما اعتمد على بناء تقويم تعلماتهم باللغة العربية الشيء الذي نتج عنه ارتباك وخلط بين "أين ؟ " الاستفهامية، وحرف " العين " المترجم إلى " أين "، وهو ما يتجلى في تقويم المعلم لتعلمات المتعلم:

- أين ينبع الماء الصافي؟ نطقه لأداة الاستفهام: أين؟ هو نفس النطق لحرف العين، الأمر الــذي نتج عنه تداخل لدى المتعلّم بين أداة الاستفهام: أين وحرف العين المتـــرجم إلى Ain الأمـــر الذي أصبح محلّ اضطراب عند بعض المتعلمين في وضعيات مُشابهة لهذه الوضعية.
- كما دفع صعوبة نطق فئة من المتعلمين للكلمة المتضمنة لحرف الضاد إلى اســـتهداف المعلـــم لترجمتها:

فنطق لهم حرف الضاد بـــــ: ←——————— The

ولكن شتان بين النطق بها في اللغتين

نحو: اضطرب الممتحن أثناء الاختبار فالترجمة الصوتية لحرف الضاد الوارد في فعل " اضطرب " من قبل المعلم إلى لُغة المتعلّم The لم تُحقّق نطقها الصحيح باللغة العربية، الأمر الذي نتج عنـــه ارتباك وخلط بين كثير من الأفعال الواردة في اللغة العربية نحو: " ضرّ " و " ذرّ " التي عند سماعهـــا بترجمة الحرف الأوّل إلى The من قبل المتعلّم، فإنّها توهمه بأنّ لهما نفس الدّلالة، وفي ثنايا عمليـــة التقويم لهذه الوضعية بعيداً عن الترجمة يتبيّن الخلل، ومن الأمثلة الدالة على ذلك ضــــاد " ضـــرب " ودال الفعل " درّب " في اللغة العربية، و بترجمة الحرف الأوّل إلى The من قبل المتعلّم، فإنّها توهمـــه بأنّ لهما الدّلالة نفسها، وهو ما ينعكس سلبا على المستوى الدلالي كذلك.

– كما دفع صعوبة نطق المتعلمين للكلمة المتضمنة لحرف الحاء إلى استهداف المعلم لترجمتها صوتيا قصد تمكين المتعلم من نطقها:

فنطق لهم حرف الحاء بـــــــ: ←——— H أو I أو A

وهو ما يتجلّى في المثال الآتي:

يكثر الحوت في المحيط. الهوت و المهيط

بعد انقضاء عملية التكوين في هذا المجال الذي خلّله بشيء من الترجمة الصوتية إلى لغة المتعلّم أثّر ذلك سلبا في بعض المتعلمين، خاصّة حينما اعتمد على بناء تقويم تعلماهم باللغة العربية الشيء الذي نتج عنه ارتباك وخلط بين حرف " الحاء"، وحرف " H أو I أو A ""، وهو ما يتضح أكثر في تقويم المعلم لتعلمات المتعلم باللغة العربية فاختلطت الكثير من الألفاظ على فئة من المتعلمين.

الإجراء البحثي لهذه الظاهرة في الحقيقة لا يتوقف عند المستوى الصوتي بل يتعدّاه إلى المستوى الصرفي، والنّحوي، والدلالي، وهو ما سأرجئه إلى حين وقته.

ب. المبحث الثاني: عرض البيانات وشرح النتائج وتفسيرها – استبيان مع التّعليق.

استبيان مُوجَه لمتعلمي اللغة العربية والناطقين بغيرها

- التعرف على المستجوَب:

١ – الجنس: ذكر ١٣ – أنثى ١٢ // العمر، من ١٩سنة إلى ٢٥سنة.

٢ – الشهادة: متحصَل على شهادة جامعية:

نعم	٠٥
لا	٢٠

- ضع علامة (+) في المكان المناسب.
- هل إقبالك على تعلّم اللغة العربية هو نتيجة حبّ لها، أم لسبب آخر؟

– نعم	٠٦
– لا	١٩

المحتوى:

- ما هي المحتويات المفضلّة عندك في مجال تعلّم اللغة العربية؟

اجتماعية	٠٥
سياسية	٠٢
اقتصادية	٠١
ثقافية	١٧

الطّريقة:

- إلى أيّ مدى ترى مُناسبة الطرّيقة المُعتمدة في تعليمية مستويات اللغة العربية؟

– مناسبة	١٤
– غير مناسبة	١١

- هل بفعل الترجمة يتمّ تذليل الصعوبات، ويتحقق الفهم؟

– نعم	١٩
– لا	٠٦

– هل يعني ذلك أن إقحام الترجمة ضرورة تفرضها عملية التكوين القبلية؟

–نعم	١٦
–أم ترجع إلى محدودية الإلمام بالوحدات المعجمية باللغة العربية	٠٤
– أم نتيجة فعل التّعوّد	٠٥

التقــــويم:

– هل فعل الترجمة – للوضعية التعليمية – المنجز من قبل المعلّم يكشف عنه دوما فعل التقويم، ويتمّ تعديله؟

– نعم	١٨
– لا	٠٧

اقتراحات وحلول:

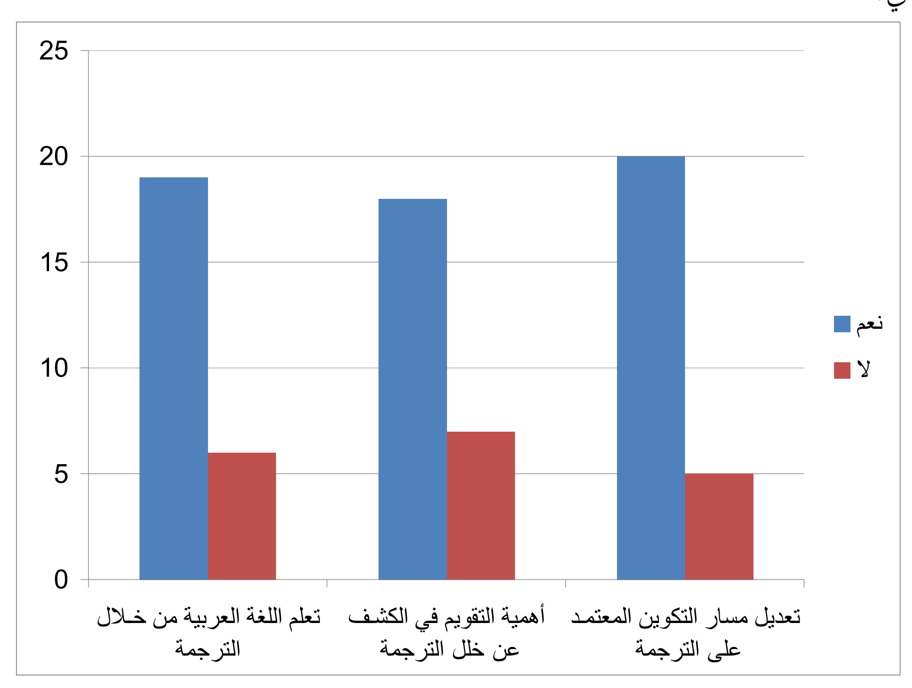
هل دوما بعد عملية التعديل لمسار التكوين الناتج عن الترجمة نقـــف علـــى تعـــديل التعليمات؟

– نعم	٢٠
– لا	٠٥

لكونك ميّالا إلى تعلّم اللغة العربية، ما الآلية التي تراها كفيلة لبلوغ تعلّمها؟

– تجنب الترجمة	١٦
– تطوير أساليب تعليمها	٠٦
– انتقاء وحدات هادفة	٠٣

من خلال قراءة سريعة لنتائج الاستبيان يُمكن لنا أن نقف على قراءة تُفنّد ما بدأنا به بحثنا في جانبه النظري، والتي تتمثل في فاعلية الأداء التقويمي، وتسجيله للخلل الناتج عن التعلمات اللغوية العربية لغير الناطقين بها خاصّة في أثناء اعتماد المعلّم على ترجمة الوضعية التعليمية إلى لغة المتعلّم قصد تيسير الفهم وتعميمه، إلا أنّه في أثناء التعقيب على الوضعية نفسها بوضعية تقويمية باللغة العربية ينجلي الوضع الحقيقي للمتعلّم، ويتجلّى عندئذ للمعلّم أنّ فئة من متعلميه لم يكتمل بناؤهم في الوضعية التعليمية بالعربية، الأمر الذي ينبغي تداركه بانتقاء وضعية تعليمية بالعربية، ويمكن أن نبيِّن نتائج الاستبيان بالنسبة المئوية في المخطط الآتي:



الخاتمة:

يُعد التقويم في العملية التعليمية برمتها إجراء فاعلاً حيث يُفضي إلى بيان تحقيق الأهداف المسطرة من عدم تحقيقها، وبالتالي فهو مؤشر مفيد في بيان ذلك، وهو في تعليمية اللغة يكتسي أهمية بالغة نتيجة ضرورتها في تحقيق بناء بقية التعلمات التي لا تتحقق إلا باكتساب اللغة.

إن فعل التقويم في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها يجلي للقائمين على تعليمها الخلل في عملية البناء والتكوين الذي ينحصر في الغالب فيما يقوم به معلم اللغة من ترجمة ما بدا صعبا وعويصا على المتعلم، وهو ما استهدفناه في بحثنا وحرصنا على تحليله والتوسع فيه، وبعد التوسّع والتحليل خلصنا إلى نتائج منها:

- اللغة لا تُعلّم من خلال لُغة أخرى.
- تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها يقتضي من القائمين عليها تفادي الترجمة.
- ضرورة اعتماد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على التّدرّج في مستويات اللغة لتفادي التعامل مع الترجمة.
- الحرص على ضبط فعل التقويم انطلاقا ممّا تمّ تكوين المتعلّم فيه.
- الحرص على خلق وضعيات تعليمية تعلمية شبيهة بالبيئة اللغوية التي نريد تعليمها قصد تذليل صعوبات تعلّم اللغة العربية

المصادر والمراجع

أ- المصـــــادر:

- أبو عبد الله محمد بن أحمد بن هشام اللخمي الأندلسي (ت ٥٧٧هـــ)، المـــدخل إلى تقـــويم اللسان وتعليم البيان، تحقيق مأمون بن محيي الدين الجنان، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى ١٩٩٥م.
- ابن مكي الصقلي (ت ٥٠١هـــ)، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، تحقيق مصطفى عبد القـــادر عطا، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى ١٩٩٠م.

ب- المراجع العربية:

- أحمد عبد الغفور عطّار، قضايا ومشكلات لغوية، الطبعة الثانية، مكة المكرّمة ١٩٩٠م.
- أحمد خلة محمود، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعيـــة ٢٠٠٢م.
- أنيس فريحة، نظريات في اللغة، د.ت، د.ط.
- حسام الدين مصطفي، أسس وقواعد صناعة الترجمة، طبعة ٢٠١١م.
- حسين منسي، تصميم التدريس، دار الكندي للنشر والتوزيع، ط٢ مصر، ٢٠٠٠م.
- كيف تلقي درسك – كتاب علمي يبحث في أصول التربية والتدريس، إعداد جماعـــة مـــن المختصين، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت لبنان، الطبعة الثانية ١٩٧٤م،
- محمد إبراهيم شيبة وآخرون، تعليم العربية للناطقين بغيرها – الكتاب الأساسي -، الطبعـــة الثالثة ٢٠٠٨م.
- محمد الدريج، الدعم التربوي، سلسلة علم التدريس، منشورات رمسيس،١٩٩٨م.
- محمد الخضر حسين، القياس في اللغة العربية، ط٢، دار الحداثة للطباعة والنـــشر والتوزيـــع، بيروت لبنان ١٩٨٣م.
- محمد صالح الضالع، الأسلوبية الصوتية، دار غريب للطباعة والنّشر والتوزيع، طبعـــة ٢٠٠٢م القاهرة.
- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهـــداف وبيداغوجيـــة التقـــويم، ط٢ الجزائر،١٩٩٥م.
- عيسى واضح حميداني، في الصوتيات الفيزيولوجية والفيزيائية، مكتبة المجتمع العـــربي للنـــشر والتوزيع عمان، ط١، ٢٠١٤م،

- فندريس، اللغة، ترجمة عبد الحميد الدوالي ومحمد القصاص، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة د. تا.
- رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي، ط٣، القاهرة ١٩٨٧م.
- رشدي خاطر محمد وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

ج ـ المراجع المترجمة:

- جورج مونان، اللسانيات والترجمة، ترجمة حسين بن زروق، ديوان المطبوعات الجامعية، ط ٢٠٠٠م، الجزائر.
- هنري فليش، العربية الفصحى – نحو بناء لغوي جديد، تعريب عبد الصبور شاهين، دار المشرق بيروت لبنان، الطبعة الثانية ١٩٨٦م.

د ـ المراجع الأجنبية:

- Gschwind – Holtzer(G). Analyse socio linguistique de la communication et didactique.
- Rouler Eddv. Langue maternelle et Langue secondes ver une pédagogie intégrée. Hartier 1980.

هـ المجلات:

- خرما وآخرون، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، العدد ١٢٦ جوان ١٩٨٨م.
- خرما وعلي حجاج، اللفات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مجلة سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٢٦، ١٩٩٠م الكويت.
- محمد سعيد صمدي، نحو تعلّم لغوي بدون تعثر – مقاربة تربوية بيداغوجية – مجلة علوم التربية، العدد الواحد والستون – يناير ٢٠١٥م، دورية مغربية متخصصة، مطبعة النجاح الجديدة.

أدوات تقويم الكفاءة اللغوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية: إشكالات وبدائل عملية: الاختبارات وملف الإنجاز أنموذجا

د. فاطمة حسيني
مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط،
المغرب

ملخص البحث:

لقي ملف الإنجاز خلال العقدين الماضيين اهتماماً في كثير من الدول، وركزت العديد من الدراسات والبحوث التربوية للبحث على سبل توظيف هذه الأداة للمساهمة في رفع مستوى أداء الطلاب التعلمي، لأنه – أي ملف الإنجاز – يعد أداة تقويمية موضوعية فعالة بناءً على معايير محددة، ويتطلب خبرة عالية في مجال التقويم وأدواته، وخبرة في استخدام الحاسوب وبرامج الوسائط المتعددة.

في صلة بالموضوع، يهدف ملف الإنجاز إلى توثيق جهود الطالب وإنجازاته ومساهماته في الأنشطة ومهارته وقدراته توثيقاً منظماً، يضم إنجازات الطالب ومسار تطور تمكنه من المهارات اللغوية.

بناء على ما سبق، انبثقت فكرة إعداد مشروع ملف إنجاز للطلبة الناطقين بغير اللغة العربية ورقيّاً والإلكتروني/رقميّاً، يكون ملفّاً يتضمن أعمال الطالب وإنجازاته على امتداد دراسته في مستوى معين وفي مستويات متتالية، ويتيح الملف الفرصة لكل المعلمين الذين يتعاملون مع الطالب لتكوين صورة متكاملة عنه، وهو ما يساعد المعلم على توجيه مسار تدريسه بما يتلاءم وحاجيات الطلاب اللغوية والمهارية ومستويات الطلاب وخصائصهم وقدراتهم.

وتتمثل أهداف البحث في:

١) التعريف بالاختبارات التي تعتمد كأداة عملية لتقويم الطالب(ة) في مختلف المهارات والوضعيات الإنجازية.

٢) تقديم ملف الإنجاز/البورتفوليو كأداة لتتبع إنجازات الطالب واستثمار نتائج التقويمات الشفهية والكتابية كأداة من أدوات تطوير تعليم اللغة العربية في المراكز والجامعات والمعاهد العالمية في صيغتيها الورقية والرقمية.

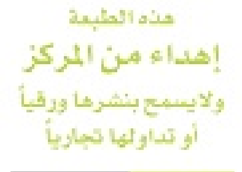
٣) اعتماد ملف الإنجاز في تنظيم عملية التقويم ومساعدة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تقويم شمولي لأداء الطلبة وقدراتهم المتنامية ومستوى الكفاءة اللغوية والتواصلية التي حققوها.

٤) المساهمة في تجديد عمليات تقويم الكفاءة اللغوية لدى الطلبة، ومساعدة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على تجاوز إشكالات التقويم الجزئي إلى تقويم شمولي لمستويات الكفاءة اللغوية اعتماداً على معايير مرجعية وأدوات تقويم موضوعية.

٥) تمكين المعلمين من أداة تقويمية لتتبع الطلبة وما أحرزوه من تقدم في التحصيل.

وتحقيقاً لذلك، قدمنا البحث في فصلين رئيسين: الأول نظري، نتطرق فيه لإشكالية البحث وأهميته ودواعي اختياره وأهم المصطلحات المستعملة فيه؛ والثاني عملي، نقدم فيه مرجعيات التقويم وأدواته في مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأنواع الاختبارات المعتمدة وفق مرجعية ومعايير الأكتفل Actfl ومستوياته وأهدافه، يليه تقديم ملف الإنجاز وأهدافه ومحتوياته، وسياق استعماله وأنواعه ووظائفه، وأهم مكوناته، ومقترح لملف إنجاز الطالب في صيغتيه الورقية والرقمية.

أما المنهج المعتمد في البحث، فهو المنهج الوصفي التحليلي والتدخلي، اعتماداً على دراسة نماذج من الاختبارات وفق مرجعية أكتفل وكيفية تنفيذها وإعدادها وتنفيذها، واقتراح نموذج عملي لملف الإنجاز لتجاوز إشكالات تقويم الطلبة وتحقيق الأهداف المتوخاة من ملف الإنجاز كنموذج شامل لتتبع تحصيل الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية، وتتبع مسار تقدمهم في التمكن من المهارات اللغوية والتواصلية والمعارف الثقافية، وتوثيق الإنتاجات التي يساهمون بها خلال مسار تعلمهم اللغة العربية وثقافتها.



الفصل الأول الإطار النظري

مقدمـــــة:

التقويم عماد العملية التعليمية والتعلمية، وأهم مقومات ضمان جودة الأداء من خلال قياس الكفاءة اللغوية لدى الطالب، ومعرفة مستويات التحصيل اللغوي واستكشاف جوانب الضعف وعلاجها، وقد دعت النظريات الحديثة والدراسات في مجال التقويم التربوي إلى التقويم البديل بمختلف أدواته وأساليبه ومن بينها ملف الإنجاز.

لذلك يقتضي الحديث عن أدوات تقويم الكفاءة اللغوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية الاهتمام بنسقية عناصر العملية التعليمية التعلمية وشموليتها، والمقاربة التكاملية في تعليم اللغة العربية وتعلمها، واعتماد البعد النسقي أيضاً في تقويم أداء الطالب ومدى تمكنه من الكفاءة اللغوية في مختلف مهاراتها ومكوناتها، من خلال الاهتمام برصد وتشخيص المشكلات والصعوبات المتصلة بتعلمه المهارات اللغوية والكفاية التواصلية، ومسار تطور تمكنه من هذه المهارات اللغوية والمعارف الثقافية في مختلف إنجازاته، وذلك باعتماد الأدوات التقويمية الناجعة لتشخيص الصعوبات في تعلم مهارات اللغة (استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة) التي تزود المعلم بمعطيات لبناء خطة عملية ملائمة لمعالجة صعوبات التعلم في مختلف عناصر ومكونات الكفاءة اللغوية والثقافية بحسب المستوى المستهدف (مبتدئ- متوسط- متقدم).

فقد أدى تطور أساليب التقويم إلى الشمولية والإحاطة بجميع جوانب الطالب المعرفية والثقافية والمهارية، وإلى الوقوف على جوانب التعثر والصعوبات لدى غير الناطق باللغة العربية، وتقويم كفاءته اللغوية والتواصلية تقويما موضوعيا في سياق إطار مرجعي ناظم لمستويات التعلم الذي يقدم موجهات عامة تبين مستويات التمكن من المهارات اللغوية والتواصلية والثقافية، يأتي هذا المشروع في هذا السياق ليقدم نموذجا لملف إنجاز الطالب هادفاً إلى توثيق جهوده وإنجازاته، ومساهماته في مختلف الأنشطة توثيقا منظما في كل مستوى من مستويات التعلم، خاصة بعد أن تبين بأن أدوات التقويم التقليدية الممارسة في كثير من مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غير قادرة على تشخيص الصعوبات القائمة في التعلم بدقة وموضوعية من جهة، ولا تمكن أدوات التقويم التقليدية من معرفة التقدم في التمكن من المهارات اللغوية والتواصلية والمعارف الثقافية بمختلف أبعادها وامتداداتها من جهة ثانية، بالإضافة الى غياب استثمار نتائج الاختبارات

والاستفادة منها لدعم صعوبات التعلم وتحسين مسار تعلم الطالب ببناء خطط دعم إجرائية لتطوير التحصيل والتعلم وتجديد أساليب التعليم.

بناء عليه، ننطلق من كون ملف الإنجاز – المقترح – أحد أدوات التقويم الموضوعية والفعالة في تتبع ومواكبة تقويم أداء الطالب الناطق بغير اللغة العربية ومدى تقدمه في التمكن من المهارات والتواصل بها في سياقات حياتية مختلفة.

إن توظيف ملف الإنجاز في مجالات تربوية مهمة مثل ملفات الإنجاز المهني الخاص بالمعلمين، أو ملف الإنجاز الخاص بالمتعلمين والطلبة في تعلم لغاتهم الأم، كأداة تقويمية أثبتت فاعليتها، ولذلك فإنها في تقديرنا، ستكون من أهم أدوات تقويم الكفاءة اللغوية والتواصلية والمعارف الثقافية، ومن أهم دعامات تحقيق انغماس لغوي فعلي وعملي للطالب الناطق بغير اللغة العربية، يجمع الملف بين دفتيه مختلف نشاطات الطالب ونتائج تعلمه، وملحوظات معلميه من حيث نقط القوة في التعلم التي يجب تعزيزها، ونقط التعثر والصعوبات التي عليه أن يتجاوزها بتعلم ذاتي موجه أو بمساعدة المعلم.

ولأن عملية بناء الاختبارات تقييم الكفاءة اللغوية ومجمل الأدوات التي ترصد مدى تتطور الطالب في مساره التعليمي ما زالت تعترضها عدة إشكالات في جل مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تركز على تلقين وتعليم المضامين/المحتويات والمعارف، وعلى التقويم الجزئي أكثر مما تركز على التقويم الشامل وضبط عملية تقويم الطالب في جل المهارات اللغوية والتواصلية سواء منها الإنجازات الشفهية (المحادثة) أو المهارات الاستماعية (فهم وتحليل نصوص الاستماع) أو الإنجازات الكتابية (اختبارات– أعمال خارج الصف– تقارير عن أنشطة...)، نظرا للطرق التقليدية التي مازال يُقَيَّم بها الطلبة كالامتحانات الكتابية أو الاختبارات التي تنصب على المعارف والحفظ وعلى انطباعات المعلمين، وهي في أغلبها غير قائمة على مرجعيات ومعايير دقيقة وعلى اختبارات مقننة.

في علاقة بهذا السياق، يتأسس المشروع الذي يقدمه البحث على بيان دور أدوات تقويم الكفاءة اللغوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية كأهم عنصر من عناصر العملية التعليمية التعلمية، ضامن لشموليتها ومحقق لأهدافها لما للأدوات التقويمية من دور في تشخيص صعوبات تعلم المهارات اللغوية (استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة)، وما يستدعيه ذلك من بناء خطة لمعالجة مختلف

صعوبات التعلم التي تواجه الطلبة بحسب المستوى المستهدف(مبتدئ- متوسط- متقدم) بعد تحديد نوعية الصعوبات التي يتم تشخيصها باعتماد ملف الإنجاز كوسيلة فعالة لتحقيق تقويم شامل وبديل لتتبع أعمال الطالب وأدائه للأنشطة والمهام قصد تجاوز كثير من إشكالات تقويم معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للكفاءة اللغوية للطلاب.

ورغم أن إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتم – في كثير من البرامج – بالتقويم بأنواعه ووظائفه وكيفية استثمار نتائجه، إلا أن الممارسة العملية ما زالت تعتمد الامتحانات التحصيلية التي تستهدف المعارف والمهارات في جزئيتها، وتعتمد علامات تخول للطالب الانتقال من مستوى لآخر في غياب البعد التراكمي الوظيفي لعمليات التقويم، والبعد السياقي للمهارات اللغوية، والتركيز على المحتوى في الأسئلة الاختبارية دون ارتباط بمشكلات أو مواقف وتصورات تتيح للطالب استثمار وتوظيف مكتسباته المعرفية والمهارية والثقافية لحل المشكلات في وضعيات حياتية واقعية، وانتقاد المواقف التي تكرس الصور النمطية والتمثلات السلبية التي تنقلها كثير من النصوص ووسائل الإعلام أو تلك التي تروج لصور تصنف الثقافة العربية والإسلامية في مناولة اختزالية تحصرها في خانة الفلكلورية الفجة والفرجة وما يرتبط بها؛ وفي علاقة بهذا المعطى لا بد من التأكيد على أن اعتماد استعمال ملف الإنجاز يستلزم تدريب المعلمين على التقويم وبناء الاختبارات وسبل استثمار نتائجها لتطوير التمكن من المهارات من جهة، والتمكن من مهارات استخدام الحاسوب والوسائل التعليمية الرقمية التي تفرض نفسها في تعليم وتعلم اللغات اليوم من جهة ثانية.

١ـ إشكالية البحث:

إن اعتماد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أدوات التقويم الاختبارية الكتابية والشفهية فحسب، واستخدام المعلمين الأساليب التقليدية في قياس وتقويم الكفاءة اللغوية والتواصلية، يحصر نتائج عملية التقويم في دائرة ضيقة تقف عند حدود رصد مختلف أخطاء الطلبة وأنواعها والعمل على تصحيحها ليس إلا، ولذلك ينطلق البحث من إشكالية مفادها:

"كيف يساهم استخدام ملف الإنجاز في تتبع تقويم إنجازات الطالب غير الناطق باللغة العربية، وفي تقديم صورة شاملة لمستوى التمكن من المهارات والقدرات اللغوية والتواصلية والثقافية؟ وإلى أي حد يساهم في تحقيق مستوى أعلى من الكفاءة اللغوية؟

٢ـ أسئلة البحث:

تتلخص أهم الأسئلة التي يطرحها البحث في:

١. ما أثر استخدام ملف الإنجاز في تحقيق أهداف تقويم الكفاءة اللغوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية؟
٢. ما أنواع الاختبارات المعتمدة لقياس وتقويم الكفاءة اللغوية لدى غير الناطقين باللغة العربية؟ وهل يساهم ملف الإنجاز في تحقيق تتبع مسار تحصيل الطالب نحو التمكن من مستويات متطورة في مدارج تحقيق الكفاءة اللغوية والإشهاد فيها؟
٣. هل تساهم اختبارات وامتحانات قياس وتقويم الكفاءة اللغوية وفق المرجعيات والمعايير المعتمدة في تقديم صورة شاملة عن مستوى تمكن الطالب غير الناطق باللغة العربية من الكفاءة اللغوية والتواصلية؟

٣ـ أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الآتي:

- تقديم مشروع أداة عملية لتقويم الطالب(ة) في مختلف المهارات والوضعيات الإنجازية.
- تقديم ملف الإنجاز/ البورتفوليو Portfolio كأداة لتتبع إنجازات الطالب واستثمار نتائج التقويمات الشفهية والكتابية، وتقديمه كأداة من أدوات لتطوير تعليم اللغة العربية في المراكز والجامعات والمعاهد العالمية في صيغتيها الورقية والرقمية لسد النقص الحاصل في هذا المجال.
- اعتماد ملف الإنجاز في تنظيم عملية التقويم ومساعدة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تقويم شمولي لأداء الطلبة وقدراتهم المتنامية ومستوى الكفاءة اللغوية والتواصلية التي حققوها.
- تزويد المعلمين بأداة تقويمية لتتبع مسار تطور الطلبة
- تنوع عمليات قياس الكفاءة اللغوية لدى الطلبة وتشخيص جوانب الضعف وعلاجها ومساعدة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على تجاوز الإشكالات التي تعترض تقويم مستويات الكفاءة اللغوية اعتمادا على معايير مرجعية وأدوات عملية للتقويم.

٤ـ أهمية البحث:

مساعدة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على:

- تتبع مدى تقدم طلبته في التحصيل وفي توظيف المكتسبات في وضعيات تواصلية مختلفة.

- توثيق جميع إنجازات الطالب في مجال معين وفي دورة محددة وعلى مدى دورات متتابعة بناء على مرجعيات وأهداف ومعايير محددة.
- اعتماد معايير الإطار المرجعي لتحقيق أهداف التعلم وتقييم المهارات اللغوية والتواصلية بطريقتين هما:
  ١- تقويم النتيجة النهائية للأداء الذي يقوم به الطالب (الاختبارات والامتحانات).
  ٢- تقويم الخطوات المنهجية التي يصل بها إلى النتيجة النهائية (الواجبات – المشاركة في الأنشطة) باعتبار الطالب محور العملية التعليمية التعلمية، والارتقاء بتمكنه من المهارات اللغوية والتواصلية والثقافية.
- تنويع أدوات التقويم في ضوء معايير إتقان المهارة اللغوية والتواصلية.
- إبراز نقاط القوة وتعزيزها، ومدى تطور تحصيل المعارف اللغوية والثقافية والمهارات اللغوية والتواصلية.
- البعد عن التخمين والانطباعات الشخصية في تقويم الطالب، وتحقيق الموضوعية والتكامل بين أدوات القياس والتقويم.

٥ـ حدود البحث:

- اقتصر البحث على تجربة محددة زمنياً في مركز قلم ولوح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سياق مراجعة وتجديد منظومة التقويم عامة وأدوات التقويم خاصة.
- ركز البحث على بلورة مقترح ملف إنجاز في صيغته الورقية لتتبع مسار تمكن الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية من المهارات اللغوية والتواصلية والمعارف الثقافية.
- آفاق العمل على إعداد نموذج ملف إنجاز في صيغة ورقية كمرحلة أولى وعلى صيغة رقمية في مرحلة ثانية.

٦ـ دواعي اختيار الموضوع:

- قلة الاهتمام بتكوين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجال التقويم.
- ضمور ربط الصلة بين مكونات المنهاج وعناصره لتحقيق أهداف التدريس والتقويم في سياق علاقة تكاملية مندمجة للمهام والأنشطة التي ينجزها الطالب.
- حاجة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لتتبع تحصيل الطلبة وتطوير تمكنهم من المهارات اللغوية والمعارف الثقافية وحفظ إنجازاتهم وتتبع تقدمهم التعلمي.

- كثرة الانتقادات الموجهة لأدوات القياس التقليدية، وعدم شموليتها ونسبية تقويمها أداء الطالب الحقيقي.
- غياب دراسات وأبحاث لاعتماد ملف الإنجاز في توثيق إنجازات الطالب وتتبع مساره في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في بعدها التواصلي – الوظيفي والثقافي.
- غياب الاهتمام بتتبع مراحل تطوير التمكن من المهارات اللغوية والتواصلية، وتوثيق تقدم الطالب في تحصيل المهارات بحسب متطلبات كل مستوى من المستويات (المبتدئ والمتوسط والمتقدم) وفق الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات.
- في ضوء ما سبق يلاحظ أن هناك غيابا للدراسات التي تناولت ملف الإنجاز في تتبع مسار تقويم الكفاءة اللغوية لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية.

٧ـ منهج البحث:

- اعتمدنا في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، والبحث الإجرائي الميداني، باعتماد نتائج دراسة الوثائق وعينة من الاختبارات والتقويمات وصيغ ممارستها، لسد حاجة المدرسين لملف إنجاز يحقق التقويم الشامل للطالب.

٨ ـ الجهاز المفاهيمي للبحث:

- **ملف الإنجاز / البورتفوليو** Portfolio:

ملف الإنجاز أداة من أدوات التقويم الحقيقي وبناء المعرفة لدى الطلاب، عرفه Stiggins (94) بأنه "مجموعة من أعمال الطالب التي تبين ما حققه، يتم جمعها وسردها بناء على سياق التقويم ". وفي تعريف جابر عبدالحميد ملف الإنجاز "عبارة عن ملف يحتوي على توثيق وتجميع هادف لأعمال ومهارات أو أفكار المتعلم حول موضوع ما، وقد يحتوي على توثيق لأفضل أعمال المتعلم أو بعض المهارات التي ما زال في مرحلة التدريب عليها"[١].

كما أنه "الجمع الهادف الموثق لأعمال الطالب والتي تعكس مدى جهده وتقدمه وتحصيله وإنجازاته في مجال أو مقرر ما .هذه الأعمال او العينات تشمل أشياء كثيرة جدا من نماذج من الواجبات والاختبارات وكتابات وانطباعات وآراء ونقد ذاتي وقراءات وملخصات وجمع

(١) جابر، عبد الحميد مدرس القرن الحادي والعشرين ومهارات التنمية المهارية. القاهرة ،دار الفكر العربي. ٢٠٠٣م.

قصاصات ومنتجات ومشروعات وأبحاث قام بها الطالب بشكل تراكمي وعلى مدى فترة زمنية محددة ضمن معايير محددة من قبل. أو"البيان الموثق المادي لنمو الطالب وتقدمه في التعليم، يتضمن مجموعة هادفة من أداءاته التي تمثل أفضل ما أنجزه، وتوضح جهوده، وتقدمه خلال مرحلة دراسية محددة، لربط عمليتي التعلم والتقويم بتتبع ما يعرفه وما يمكن إنجازه، وتقديم بيان عنه ليتسنى تقويم أداء الطالب بناء على معايير محددة سلفاً(١) "، (بتصرف).

كما يعد أداة تقويمي موضوعية وفاعلة تعمل على جمع بيانات، ومعلومات شاملة ومتكاملة عن تقدم الطالب ومتابعة تطوره وتقدم تعلماته، وفي التمكن من المهارات بالرجوع إلى أهداف التعلم وإلى مواصفات الطالب في كل مستوى من المستويات.

أما التعريف الإجرائي الذي يعتمده البحث، فيتمثل في كون "ملف الإنجاز حقيبة تضم مجموعة من نشاطات وأعمال وإنجازات الطالب، والامتحانات والاختبارات الكتابية، والعروض والتقديمات الشفهية التي توضح مهاراته الأدائية، ويشمل عينات من إنجازاته ورقية كانت أو رقمية؛ يمتد العمل به في كل دورة من الدورات التعليمية التي يمر بها الطالب وكل مستوى من المستويات التي مر بها، فهو بذلك الإطار التقويمي الذي يؤشر على تقدم الطالب في تحصيل المعارف والمهارات وأداء مختلف الأنشطة والمهام."

- **أما ملف الإنجاز الإلكتروني فهو:**

"سجل لتجميع أفضل الأعمال التي ينجزها الطالب في برنامج تعليمي أو مجموعة من البرامج، يعتمد فيه المعلم، لجمع وتنظيم أعمال الطالب، على وسائل متعددة من اختبارات وواجبات منزلية وتقارير وعروض شفهية... وفق برنامج حاسوبي، تبرز مكوناته قدرات الطالب وتمكنه من المهارات اللغوية والتواصلية وتوظيفها في وضعيات ومواقف حياتية حقيقية(٢).

- **اختبارات الكفاءة اللغوية:**

اختبارات تقيس المهارات اللازمة للتمكن من الأداء اللغوي استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة وفق قواعد السلامة اللغوية والأساليب، ودون التقيد ببرنامج تعليمي محدد(٣)، تهدف لمعرفة مدى استطاعة الطالب، في ضوء خبراته ومكتسباته، القيام بأنشطة ومهام يطلب منه أداؤها، لا يعتمد

(١) محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٠م.
(٢) الخولي، مرجع سابق (بتصرف).
(٣) مثل اختبارات "التوفل" في اللغة الإنجليزية أو الدالف في اللغة الفرنسية.

محتوى الاختبار على مقرر أو برنامج دراسي محدد لأنه يهتم أولاً بقياس معارف الطالب وقدراته وأدائه للمهارات اللغوية ومدى تمكنه منها استعمالا في وضعيات ومجالات ذات الصلة بأهداف التعلم وثانيا قدراته على التفاعل مع المستجوب/المختبِر و مع منطق الاختبار في مستويات التمكن والإتقان المختلفة.

- **معايير الأداء اللغوي:**

مواصفات لقياس مستوى الأداء اللغوي، يتم في ضوء أهداف التعلم، ويمكن الطالب من القيام بعملية التقويم الذاتي أثناء تنفيذ الأنشطة والمهام والأدوار، اعتمادا على تعاقد يحدد ما يراد تقويمه بشكل واضح من مهارات معرفية وثقافية ولغوية... تستند إلى معايير ومستويات الأداء الجيد.

- **المهارات اللغوية:**

المهارات اللغوية الأربع هي: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، ينجزها المتعلم بمراعاة القواعد والأساليب اللغوي، وفهم اللغة واستيعابها في وضعيات حياتية واقعية أو مصطنعة، والقدرة على التواصل لتحقيق وظائف اللغة وتنفيذ المهام التواصلية في وضعيات حقيقية.

- **الإطار المرجعي للتقويم وفق معايير (ACTFL):**

هو نظام متكامل يستند لمعايير قياس الكفاءة اللغوية، يعتمد في تطبيقاته على تصور نظري لمفهوم الكفاءة اللغوية وعلى إطار مرجعي يشمل كل الإجراءات التي تؤسس لضبط عملية التعليم والتعلم وما يرتبط بها.

ويعتمد الإطار المرجعي للتقويم على المعايير الآتية:

- المحتوى والمضمون.
- الدقة اللغوية.
- النص اللغوي.
- الوظائف اللغوية.

ويوفر وسائل القياس والتقويم عبر الاختبارات والامتحانات، كما يوفر فرصاً لكيفية تنفيذ إستراتيجيات تعلّم اللغة وتعليمها. وأهم النشاطات اللغوية والتدريبات التواصلية.

٩ـ الدراسات السابقة في الموضوع:

لم نعثر على أي دراسة تتناول ملف الإنجاز بالنسبة للطلبة الناطقين بغير اللغة العربية

الفصل الثاني

١ـ مرجعيات التقويم وأدواته في معايير الأكتفل:

يتضمن سلم الأكتفل أربعة مستويات، تتوزع على الشكل الآتي:

المستوى المبتدئ			المستوى المتوسط			المستوى المتقدم			المتفوق
أدنى	أوسط	أعلى	أدنى	أوسط	أعلى	أدنى	أوسط	أعلى	SUPERIOR
N Novice			I Intermediate			A Advanced			

٢ـ أنواع الاختبارات وأدوات تقويم الطلاب:

٢- ١ اختبار التصنيف أو تحديد المستوى:

ينجز الطالب اختبار تحديد المستوى في البداية، ويُسجَّل في المستوى اللغوي المناسب بنـــاء على نتيجته في هذا الاختبار، ويتكون هذا الاختبار من شقين:

- **اختبار كتابي:**

يعد اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على أساس معايير تـــصف مستويات الكفاءة اللغوية، تعتمد على اختبار في: الاستماع، المفردات، القواعد، القراءة ثم الكتابة.

- **مقابلة شفهية:**

يستجوب الأستاذ(ة) الطالب(ة) بمراعاة ما يأتي:

- أن تكون الموضوعات مستخلصة من اهتمامات المستجوَب وتجاربه وتهدف لمعرفة حقيقة مستواه
- أن تكون الأسئلة موجهة لتحقيق أهداف معينة وواضحة في ذهن المستجوِب.
- أن تكون الأسئلة هادفة وتتدرج من السهل إلى المركب.
- أن تستجيب لغة المستجوب للمستوى الذي يقوم بتعرفه.
- وتقوم على منهجية تنتقل من الإحماء إلى السبر[١].

---

(١) فاطمة حسيني، دليل تقويم الكفاءة اللغوية للناطقين بغير اللغة العربية، الفصل الثاني، مفاهيم إجرائية (كتاب قيد الطبع).

- **عناصر وإجراءات المقابلة:**
  - استدراج المستجوَب للحديث عن موضوعات محددة تمكنه من رسم الحدود الكبرى بين المستويات المرجعية لأكتفل تخول له تصنيف الطالب.
  - التحديد الدقيق للسقف الذي يبلغه الطالب في تناوله للموضوعات مختلفة ومتنوعة وباستعمال مستويات لغوية مختلفة ومعلومات مرتبطة بمجالات محددة ومكتسبات.
  - استثمار بطاقة التقويم التي تسلم للطالب خلال المقابلة لسبر المستوى الحقيقي للطالب.
  - التحقق من موضوعية التقويم والتزام المعلم بمعايير أكتفل ومستوياته تجنبا لأي خطأ في تصنيف الطالب في المستوى المناسب له.

٢- ٢- اختبارات المنتصف:

اختبارات كتابية لقياس مهارات الطالب تنجز في منتصف مرحلة التعلم، بعد مرور الطالب بمرحلة التعلم في البرنامج المناسب للمستوى الذي صنف به، ينجز الطالب الاختبار الكتابي الذي يعده المعلم/ الأستاذ وتتم مراجعته من طرف فريق تقويم مكون من أساتذة المركز انتدبوا لهذه المهمة، بناءً على معايير المستوى المستهدف بالاختبار الكتابي ويشمل أسئلة في المفردات والقواعد والقراءة والكتابة، مع مراعاة المضامين المرتبطة بالثقافة أحياناً.

يستلزم ذلك طبعا، أن يتم احترام المعايير التي تصف درجات الكفاءة اللغوية في كل مستوى من المستويات المحددة وفق معايير الإطار المرجعي "أكتفل دون تركيز على مضامين ومحتويات التعلم فقط، ويهدف اختبار المنتصف إلى تحديد مستوى الطالب في محتويات التعلم وفق برنامج الصف من جهة، والصعوبات التي يعاني منها للعمل على تداركها وتصحيحها من جهة ثانية؛ لذلك يختبر في:

- الاستماع وفهم المسموع في مجال قريب من مجالات التعلم.
- الحصيلة من مفردات اللغة التي تعلمها وتدرب عليها.
- القواعد والتراكيب التي درسها.
- القراءة وفهم المقروء.
- الكتابة (الموجهة أو الحرة).

٢- ٣- الامتحان النهائى، يتكون من شقين:

٢- ٣- ١- امتحان كتابى:

لكل مستوى من المستويات امتحان كتابي نهاية الدورة، ويتكون من أسئلة لتقويم:

- مهارة الاستماع (فهم المسموع).
- مهارة التعبير الشفهي (المحادثة).
- المعارف والمكتسبات الإملائية (رسم وكتابة الحروف أو الكلمات).
- الرصيد المعجمي (مفردات وأساليب أو تعابير).
- المعارف النحوية (قواعد – تراكيب- أساليب).
- مهارة القراءة (مهارة الفهم والتحليل والمناقشة).
- مهارة التعبير الكتابي: أسئلة التعبير الكتابي إما موجهة أو حرة، مرفقة بتوجيه الطالب إلى التركيز على توظيف المفردات وقواعد اللغة وأساليب مختلفة تعلمها سابقا.

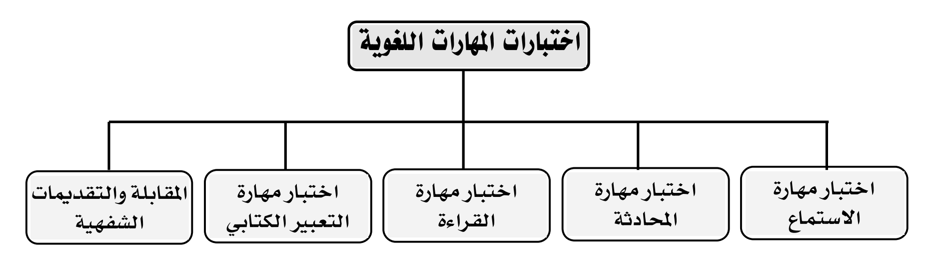
٢- ٣- ٢- تقديم شفهي:

- تقديم شفهي يقدم فيه الطالب عرضا (لمدة تتراوح بين ٥/٧دقائق) أمام لجنة من الأساتذة تناقش الطالب في محتوى العرض الشفهي، كما تفسح اللجنة المجال لأصدقائه لطرح أسئلتهم حول التقديم (اختيار الموضوع – محتوى العرض – المنهجية المعتمدة – الصور المستعملة).

ويعتمد تقويم العرض الشفهي على معايير أهمها:

- الطلاقة وسلامة النطق واستعمال القواعد والتراكيب واستعمال المفردات.
- قدرة الطالب على استعمال المستويات اللغوية المختلفة بعد إنهاء مقرر المستوى الذي أنهى الدراسة به.
- قدرته على التحكم في المهارات اللغوية، في ضوء معايير تدريس المهارات اللغوية، مهارته في التواصل باللغة والاستخدام الوظيفي في وضعية اختبارية.
- تشخيص الصعوبات المتصلة بالمهارات اللغوية، والوعي بالصعوبات التي تواجه الطلبة.
- الاختبارات والتقويمات التي ينجزها الطالب بحسب تصنيف مستويات الإطار المرجعي

أكتفل، نجملها في الجدول الآتي[1]:



٣ـ ملف الإنجاز:

٣- ١- ملف الإنجاز/ البورتفوليو Portfolio:

يهدف ملف الإنجاز إلى تقديم صورة شاملة عن الطالب. وهو من أهم أساليب التقويم التربوي البديل، يضم "مجموعة منظمة من أعمال الطالب التي يمكن قياسها من خلال معايير تقدير محددة مسبقاً، وهذه المعايير تشمل بطاقات ملاحظة، ونتائج الاختبارات والواجبات، كما تشتمل على تقويمات مبنية على الأنشطة والمهام التي أنجزها الطالب، وتقارير عن رحلات وزيارات قام بها...

يركز على توثيق المهام والأنشطة التي أنجزها الطالب، وهذا يتطلب أساليب وأدوات تقويم متعددة أي عدم الاقتصار على الاختبارات الصفية فقط. من هذه الأدوات على سبيل المثال لا الحصر: شبكة ملاحظة أداء الطالب وإنتاجاته، العروض التي يقدمها في الفصل، مبادراته وإبداعاته...، ويمكن في ضوء هذه الأعمال التراكمية، "تحديد مستوى قدرات المتعلم بحيث يستند إليها إلى جانب وثائق ومؤشرات أخرى في إصدار الحكم بدقة وموضوعية عن مدى تمكن ذلك المتعلم[2]" ويتيح الفرصة للطالب لتقويم أدائه ومعرفة مسار تقدمه في تحصيل الكفاءة اللغوية والتواصلية بصورة مستمرة.

تستند إلى تنوع الوثائق مع ضرورة ترتيبها زمنيا وتنظيمها بحسب النوع والهدف والوظيفة في تطوير التمكن من الكفاءة اللغوية والتواصلية في مختلف أبعادها وامتداداتها.

---

(١) الاختبارات التي ينجزها الطالب قبل ولوج مستوى تعليمي لتحديد المستوى، وخلال التعلم وفي نهايته.

(٢) ماهر إسماعيل صبري. محب محمود الرافعي، التقويم التربوي أسسه و إجراءاته. طبعة منقحة، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مصر ٢٠٠٨. (ص ٢٥٩/٢٦٠).

ويركز ملف الإنجاز الإلكتروني للطالب على أعماله وإنجازاته التي يجمعها أو يُطلب منه جمعها على امتداد دراسته في مستوى معين، ويتيح الملف الفرصة لكل المعلمين الذين يتعاملون مع الطالب تكوين صورة متكاملة عنه، ويعد ملف الإنجاز الإلكتروني للطالب مفيد جداً للمعلم الجديد الذي يتولى تدريس الطلاب لأول مرة، فمن خلاله يستطيع التعرف على الطلاب ومدى تقدمهم الدراسي، وهو ما يعين المعلم على توجيه تدريسه بما يتفق مع خصائص وقدرات الطلاب.

ويُعرف ملف إنجاز الطالب الإلكتروني على أنه حقيبة تحفظ أداء المتعلم بهدف إبراز أعماله ومنجزاته لتي تشير إلى مدى نموه الأكاديمي والمهاري والثقافي والإبداعي، ويتم تجميع هذه المنجزات، كما يتم تصنيفها بحيث يبرز مدى التقدم في فترات زمنية متتابعة، وينتقل الملف مع الطالب من مستوى لآخر.

٢- ٣- أهمية ملف الإنجاز:

ملف الإنجاز كأداة من أدوات وأساليب تقويم تعلم التلاميذ من الاتجاهات الحديثة واحد أساليب التقويم والتعلم الأصيل Authentic Assessment/Learning، يعد:

- أداة للتقويم المستمر Formative Evaluation والتقويم النهائي Summative Evaluation
- وسيلة لتوثيق أفضل لأعمال الطالب وجهده ونموه، التقويم كوسيلة للتعلم والتطور، حيث أن عملية التقويم ليست منعزلة عن عملية التعلم.
- أسلوب من أساليب التقويم والتعلم الأصيل.
- يركز على أبعاد متعددة للتقويم بدلا من أدوات التقويم التقليدية.
- يكشف عن قدرة الطالب على تطبيق المعرفة والأداء العملي والتفكير.
- يتيح للطالب التأمل في أعماله وتقدمه الدراسي كأحد أساليب التقويم الذاتي والمستمر
- ينمي استراتيجيات التعلم الذاتي وتقدير الذات والتفكير حول التطوير الذاتي.
- يخبر الطالب مسبقا بمعايير التقويم ويتعاقد حولها.

٣- ٣- مكونات ملف الإنجاز:

ما دام ملف الإنجاز هو مجموعة منظمة من الوثائق التي تقدم الدليل تحصيل الطالب في الجوانب المعرفية اللغوية والثقافية وفي المهارات اللغوية والتواصلية، فإن ملف الإنجاز ينطلق من الأهداف محددة ودقيقة ومرجعيات تؤطر مختلف عمليات التقويم وأنواعه في شموليتها، ولذلك

يتضمن ما يأتي:

١- أوراق الواجبات والاختبارات.

٢- مختلف كتابات الطالب وأعماله (ملخصات وتقارير، تقديمات..).

٣- أنشطة ومهام تشاركية صفية أو خارج الصف تم إنجازها بصورة فردية أو تشاركية وفق مرجعيات ومعايير التقويم.

٤- ملحوظات متابعة المعلم الأسبوعية لملف الطالب واقتراحاته للطالب لتطوير أدائه.

٥- إنجازات اختيارية من قبل الطالب (أنشطة إبداعية).

٦- بطاقات التقويم في الاختبارات والامتحانات.

٧- قائمة بالأعمال والأنشطة المنجزة من طرف الطالب (عينات من كتاباته أو عروضه...

٨- شبكات التقويم الذاتي التي يعتمدها المعلم والتي تمكن الطالب من التعرف على نواحي القوة ونواحي الضعف في إنجازاته،

٩- ملحوظات وتوجيهات المعلم لتحفيز الطالب على المساهمة في القيام بمجهودات متواصلة للتقدم في التعلم والتمكن من المهارات اللغوية والتواصلية.

ونظرا للتطور الهائل لتقنية المعلومات فإن ملف الإنجاز الرقمي يفرض نفسه لعدة أسباب أهمها:

- تجديد وتنويع أساليب تقويم الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
- مسايرة استعمال الوسائل التعليمية والتدبيرية الورقية والرقمية باللغة العربية.
- تيسير التواصل مع الطلاب.

٣- ٤ - وظائف ملف الإنجاز:

من أهم وظائف ملف الإنجاز:

- توثيق أعمال الطالب ومراحل نموه التعلمي وفق مسار تقويم تراكمي للمهارات اللغوية والتواصلية.
- بيان مدى تقدم الطالب في التعلم، وتطوره في التمكن من مستويات الكفاءة اللغوية.
- تقويم ذاتي للطالب لأدائه بالوقوف عند نقط قوته لتعزيزها ونقاط ضعفه للمساهمة في تجاوزها.
- التواصل مع الطالب وإشراكه في تقويمه الذاتي والمستمر.

٣- ٥- أنواع ملفات الإنجاز:

أنواع من ملفات الإنجاز متعددة، أهمها:

١) ملف تقويم الأداء المرحلي في مستوى محدد (مبتدئ، متوسط، متقدم).

٢) ملف تقويم الكفاءة اللغوية النهائية للإشهاد certification.

٣) ملف تتبع تعلم الطالب ومواكبة مدى تقدمه في التمكن من المهارات اللغوية والتواصلية والمعارف الثقافية...في عدة مستويات انتقالية متتالية (عبر المستويات الثلاثة).

٤) **ملف عرض الإنجازات خارج الصف.**

٣- ٦- خطوات إعداد ملف الإنجاز:

تطلب إعداد ملف الإنجاز تخطيطاً محكما لمراحل إعداده، وهي:

١- تحديد الأهداف من ملف الإنجاز.

٢- . تحديد وتنظيم محتويات الملف مرتبة زمنياً ومهاريّاً بشكل واضح ومفصل.

٣- تبويب صفحات الملف بحسب المهارات المستهدفة والاختبارات وأعمال الطالب وإنتاجاته ومشاركاته.

٤- تضمين الملف معايير التقويم المعتمدة في كل مستوى تعليمي (المبتدئ-المتوسط-المتقدم - المتفوق).

٣- ٧ - معايير تقويم ملف الإنجاز:

يتطلب تقويم ملف الإنجاز وجود معايير أو مستويات لتقويم ملفات الإنجاز. ويتأسس ملف إنجاز كل طالب على معايير تحقق كل مستوى من المستويات (المبتدئ-المتوسط-المتقدم)، وتحدد المهارات التي ستكون موضوع التقويم وفقا لأهداف التقويم وأنواعه، وذلك باعتماد:

- معايير للمحتوى[(١)]: معايير تصف الأهداف التربوية والمعلومات والمهارات اللغوية والثقافية التي على الطالب التمكن منها في كل مستوى من المستويات المستهدفة.
- معايير الأداء: تشخص مستوى الكفاءة التي يستهدف تمكين الطلبة منها.

وهما معياران مرتبطان بالمنهاج التعليمي والمقرر الذي يتعلمه الطلبة، والمستويات التعلمية التي

(١) جامس بوفان، ترجمة مؤيد فوزي وآخرين: تقويم العملية التدريسية، ما يحتاج أن يعرفه المعلمون، دار الكتاب الجامعي، فلسطين،٢٠٠٥م، (ص ١١١بتصرف).

ينتقل عبرها بمعايير وعتبات تسمح بها الاختبارات والامتحانات الخاصة بكل مستوى من المستويات المرجعية للتقويم، وبحسب مدارج كل مستوى من المستويات المتواصلة.

ومن الضروري أن تبنى معايير التقويم وفقاً لأهداف ملف الإنجاز، وتكون واصفة بدقة وموضوعية للأداء الطالب في كل مستوى من مستويات التعلم، وأن ترتكز على أبعاد وظيفية في تقويم الكفاءة اللغوية والتواصلية.

في صلة بهذا السياق، تجدر الإشارة إلى أهم الصعوبات التي تعترض تفعيل ملف الإنجاز، صعوبات منهاجية وأخرى تدريسية وثالثة تقويمية، نذكر منها:

- صعوبة تحديد أهداف عملية نسقية لاستخدام ملف الإنجاز في تقويم الكفاءة اللغوية والتواصلية والمعارف الثقافية في علاقة مع المنهج التعليمي الذي يتعلم في سياقه الطالب، والمقررات والمضامين التي يدرسها، وطرق التدريس التي ينهجها الأساتذة، وأدوات وأساليب التقويم التي يعتمدونها.
- أساليب التقويم الممارسة، وفي كثير من الحالات، لا تساعد المعلم على استخدام ملف الإنجاز بفاعلية.
- صعوبة وضع معايير موحدة لبناء ملف الإنجاز للاختلاف الأطر المرجعية للتقويم (بين أكتفل والإطار الأوروبي المشترك للغات وغيرهما من الأطر المرجعية للتقويم..) مما يستدعي وضع وإعداد نماذج ملف إنجاز متكامل وعملي لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- صعوبة توحيد معايير التقويم والتصحيح من قبل المعلمين لأعمال الطلبة ومختلف الأنشطة والمهام التي ينجزونها.
- الوقت الذي يستغرقه من قبل المعلم بالإضافة إلى أدوات التقييم الأخرى.

ملف الإنجاز الإلكتروني للغة العربية للناطقين بغيرها:

يحقق ملف الإنجاز الرقمي عدة إيجابيات، نذكر:

- سهولة الاطلاع على الملف الإلكتروني بصفة شخصية مباشرة أو عن بعد.
- يساهم في تنويع استراتيجيات وأدوات التقويم التي تعتمد في تقويم الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.

ملف الإنجاز الإلكتروني:

يتضمن ملف الإنجاز الإلكتروني نفس المحتويات الواردة في الملف الورقي باعتماد الصيغة الرقمية وإعداد ملف خاص بكل طالب وفق النموذج التالي:

ملف الإنجاز

صورة الطالب(ة)

اسم الطالب(ة) ....

المستوى.. الدورة ....

محتويات ملف الإنجاز:

- جدول الحصص الأسبوعي.
- مهارات المستوى المستهدف.
- الأنشطة والواجبات.
- أوراق الاختبارات والامتحان النهائي.
- بطاقات التقديمات الشفهية والتقارير.
- شبكة تقويم الأستاذ وملحوظاته (موطن القوة – التعثرات والصعوبات).
- مساهمات الطالب(ة) في الأنشطة الثقافية.

تعليمات للمعلم لاستخدام ملف الإنجاز:

- تتم مراقبة الملف ومتابعته كل أسبوع من طرف اللجنة البيداغوجية.
- يضع المعلم وثائق الطالب في الملف بشكل مستمر.
- يلتزم بالمعايير المرجعية المعتمدة في التقييم.
- يعبئ بطاقات تتضمن الصعوبات التي يعاني منها كل طالب، وخطة العمل على تجاوزها
- يحدد دروس المراجعة وتمارين مرافقة.
- يحدد أنشطة لحصة الدعم وتمارين إضافية بحسب حاجات الطالب.
- يسجل ملاحظات تتعلق بمواظبة الطالب وعمله ومشاركته في مختلف الأنشطة

توصيف ملف الإنجاز الرقمي:

(١) **صفحة الغلاف**: ملف الإنجاز

(٢) بيانات عن الطالب: الاسم : ....

الدورة.. المستوى.......................................

(٣) **صفحة محتويات الملف** :

- البرنامج الذي يدرس به الطالب
- أعمال الطالب وأنشطته
- الامتحانات والاختبارات
- إنجازاته والأنشطة التي ساهم فيها
- مساهمات حرة
- أسبوعياً

(٤) **صفحات تتضمن بطاقات تقييم المعلم للطالب**:

- بطاقة ملاحظة : ما تعلمه الطالب في الأسبوع في كل مهارة على حدة.
- بطاقات التقييم : ما أتقنه في كل مهارة من المهارات.
- شبكات خاصة برصد الصعوبات التي مازالت قائمة لدى الطالب

- **ملحوظة**:
  - البطاقات والشبكات الخاصة بتقييم الطلاب وتشخيص صعوباتهم تسلم للأساتذة من طرف الإدارة .
  - يستحسن أن تعد شبكات التقييم من طرف لجنة متخصصة لضمان توحيد معايير التقييم بين جميع الطلبة في المستويات المستهدفة.

جزء من الملف خاص بالاختبارات والامتحانات :

- اختبار المنتصف
- اختبار المنتصف
- الامتحان النهائي
- الأنشطة والمهام
- الأعمال التي أنجزها الطالب
- الواجبات خارج الصف

بطاقة الدعم الخاصة بالطالب:

- نموذج بطاقة الدعم الخاصة بالطالب(ة) حسب الصعوبات التي تم تشخيصها لديه.
- المطلوب من أستاذ الصف أن يفصل في صعوبات كل طالب(ة) ، ويحددها بدقة ليساعد أستاذ الدعم على تحقيق أهداف الحصة بالعمل على تجاوز تلك الصعوبات (سواء تعلق الأمر بضعف التمكن من حصيلة كافية من المفردات أو التراكيب اللغوية أو الأساليب ...).

النتائج النهائية

التقرير النهائي:

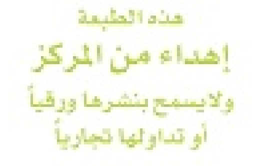
- النتائج المحصل عليها خلال مرحلة التعلم.
- قرار الانتقال من مستوى لآخر مبرر بمعايير التقييم المعتمدة.

الخاتمـــة:

إن توظيف الوسائل التعليمية الرقمية في تعليم اللغات وتعلمها أصبح واقعا مفروضا لمسايرة التطورات الراهنة في مجال التقنية الحديثة، وقد ارتفعت وتيرة استعمالها في السنوات الأخيرة بشكل مطرد في كل اللغات والتخصصات، وهذا ما حفزنا للسعي في مجالات البحث والتجديد في تعليم اللغة العربية وتعلمها إلى تجديد طرق تدريسها، وإدخال التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية المناسبة لتعليمها وتعلمها لتساير المستجدات في وقت يكثر الإقبال على تعلمها من مختلف أقطار المعمورة.

ويأتي ملف الإنجاز في صيغتيه الورقية والرقمية ضمن أولويات تجديد التعامل مع تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، فالحاجة ملحة إليه لكونه أداة تقويمية لتتبع عمل الطالب ومواكبته في مسار تعلمه بوتيرة متواصلة وموضوعية ومنظمة تشمل جميع جوانب تعلم الطالب، المعرفيــة والثقافيــة، والمهارية، وتقربنا من مستوى الطالب الحقيقي لبعدها الشمولي والمتكامل.

ويأتي ملف الإنجاز الإلكتروني ليقدم حلولا كثيرة قد يطرحها الملف الورقي خاصة فيما يتعلق بجمع وتنظيم أعمال الطلبة وإنجازاتهم على امتداد دورات تعليمية ممتدة زمنيا، وفي حالــة توقــف الطالب لمدة محددة ثم عودته للدراسة بعدها، فيحتاج حينئذ لمراجعة ملفه والاطلاع على وثائقــه، وللتواصل مع معلميه الذين يدرسونه للمرة الأولى فيحتاجون للاطلاع علــى بيانــات الطالــب وملحوظات أساتذته السابقين من خلال ما تم تخزينه من معلومات وملفات ووثائق تساعد علــى تعرف إن كانت لديه صعوبات لم يتم تداركها أو تعثرات في مجال من مجالات الــتعلم ومهاراتــه اللغوية والتواصلية والثقافية، هذه الإمكانيات يسمح بها الملف الإلكتروني الذي صــممناه علــى (one note)بشكل دقيق ومنتظم يمكن العودة إليه واستثمار وثائقه باستمرار، ولذلك فإن مقترحنا في هذا البحث مبني على تبني نسخة رقمية من ملف الإنجاز بمختلف مكوناته ووثائقه و نماذج مــن شبكات التقويم والدعم التي أعددناها لهذا الهدف يعتمدها المعلمون لتتبع عمــل الطلبــة بحــسب المستويات (المبتدئ-المتوسط والمتقدم). وبحسب الصعوبات والتعثرات وبحسب الحاجة للمراجعة أو الدعم والتدخل لمعالجة الصعوبات.



من مقترحات البحث، نركز على ثلاثة مقترحات رئيسة هي:

- تجديد أساليب تقويم الكفاءة اللغوية للناطقين بغير اللغة العربية في مختلف مستوياتها وأنواعها.
التعاقد مع الطالب بشكل مسبق وهادف مبني على برنامج وعدة زمنية التقويم، وأنواع متعددة من أدوات التقويم ومعاييره، ومكونات موحدة لملف الإنجاز وأهدافه.
- تشجيع البحث الإجرائي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تشكيل شبكة تنسق وترعى المشروعات البيداغوجية الجديدة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها لمواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغات وتعلمها وتوحيد معايير الإشهاد ومرجعياته في تقويم الكفاءة اللغوية والتواصلية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

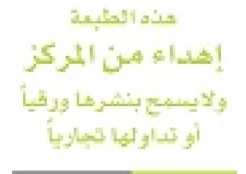
- إبراهيم أبو الصواب، مناهج دولية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية نموذجا، جامعة الأخوين، ٢٠٠٥م.
- جابر عبدالحميد، مدرس القرن الحادي والعشرين ومهارات التنمية المهارية، دار الفكر العربي القاهرة (٢٠٠٣م).
- جامس بوفان، ترجمة مؤيد فوزي وآخرون، تقويم العملية التدريسية، ما يحتاج أن يعرفه المعلمون، دار الكتاب الجامعي، فلسطين، ٢٠٠٥م.
- رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط ١٩٨٩م.
- بسيوني عبدالحميد، مستقبل التعليم عن بعد التعليم الإلكتروني والتعليم، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٧م.
- علام صلاح الدين، التقويم التربوي البديل، دار الفكر العربي القاهرة،٢٠٠٤م.
- قسطنطينو ولورين، ترجمة محمد طالب سليمان، ملف الإنجاز المهني، (دليل المعلم المتميز)، دار الكتاب الجامعي، فلسطين، ٢٠٠٤م.
- محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع الأردن،٢٠٠٠م.
- ماهر إسماعيل صبري ومحب محمود الرافعي، التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، طبعة منقحة سلسلة الكتاب الجامعي العربي، ٢٠٠٨م.

المراجع الأجنبية:

- Rosen E. (2007), Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, CLE international.
- Tagliante C. « l'évaluation et le Cadre européen commun des références », n° 344, FDL, , Mars-avril 2006,

المواقع الإلكترونية:

- http://www.neweduc.com/%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%88%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A7%D8%AA--



D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AC%D9%86%D8%A8%D9%8A%D8%A9

- https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic
- http://www.fdlm.org/fle/article/344/344cadre.php

وثائـــق:

- وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، الطبعة ١، ٢٠١٥.
- فاطمة حسيني ومحمد السيدي، مشروع الإطار العربي الموحد لقياس الكفاية اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية: منسق المشروع الدكتور لطوف العبد الله، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ومعهد تنسيق التعريب ومكتب تنسيق التعريب (الألكسو) الرباط ٢٠١١م (وثيقة غير منشورة)

اختبارات الكفاءة اللغوية للغة العربية
للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول

د. أيمن حامد أحمد موسى
أستاذ مساعد بكلية دبي – دبي

المُقَدِّمَـةُ:

اللهمّ لك الحمد.. حمداً دائماً مع خلودك، لا منتهى له دون رضاك ولا منتهى له دون مشيئتك، حمداً يقتضي تضاعف نعمائه، ويمتري ترادف آلائه، ويبلغني به رضاه.

اللهمّ صل على سيدنا محمد عدد حروف القرآن حرفاً حرفاً، وعدد كل حرف ألفاً ألفاً، وعدد أوراق الأشجار، وقطر الأمطار، وما أظلم عليه الليل، وأشرق عليه النهار. صلاة أزدلف بها إلى مغفرتك... وسلم على حبيبك محمد تسليماً يحشرني في زمرة أوليائك، ويدخلني في شفاعة نبيك، يوم لا شفيع إلا بإذنك.. وبعـــد:

فإن عملية التقييم والقياس للكفاءة اللغوية أصبحت مطلباً مهمّاً في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واختبارات الكفاءة اللغوية هي واحدة من وسائل التقييم والقياس التي تهدف إلى تطوير قدرات الدارس للغة العربية من أبناء الناطقين بغير العربية كما تهدف إلى تطوير قدرات الدارس للغة العربية من أبناء الناطقين بغير العربية كما تهدف للمحافظة على اللغة العربية والارتقاء بها وفق المعايير العالمية في اكتساب مهارات اللغة الأربع القراءة والكتابة والاستماع والتحدث.

ويتكون هذا البحث من ثلاثة أقسام:

- القسم الأول: (اختبارات الكفاءة اللغوية النظرية والتطبيق): وفيه أتحدث عن الاختبارات ودورها في عملية تعليم اللغات والمعايير الواجب توافرها في هذه الاختبارات ومدى مطابقتها للمعايير العالمية المعتمدة في بناء اللغات.
- القسم الثاني: (اختبارات الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها استقراءً وتحليلاً): وفيه أتحدث عن اختبارات الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها في الفضاء العربي والعالمي، وأقوم بتحليلها ونقدها وبيان مدى جديتها ونجاحها في تقييم مستوى المتعلمين بشكل فعال وأوجه القصور فيها.
- القسم الثالث: (رؤية مقترحة لاختبار للكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها): وفيه أتحدث عن نموذج حي وفعال شاركت في إعداده وتنفيذه في جامعة الإمارات وحلم بتحقيق نموذج مشابه للدراسين من الناطقين بغير العربية اختبار عالمي يطبق في جميع المعاهد والجامعات يشارك في إعداده النخبة من كل أنحاء الفضاءات المختلفة ليكون شبيه قرينه في اللغة الإنجليزية (التوفيل أو الأيلتس) بحق ويلقى الاهتمام والتنفيذ والتعميم.

القسم الأول
اختبارات الكفاءة اللغوية النظرية والتطبيق

إن تقويم أداء الطالب لمهارات اللغة العربية لا بد أن يكون بأداة صادقة وثابتة وموضوعية وهي الاختبارات الموضوعية، وبالتالي فلا بد من عرض اختبارات اللغة العربية وكيفية تقويم مهاراتها، ذلك لأن عملية الاختبار عملية صعبة وحساسة جدا وتحتاج إلى إعداد جيد، فضلا عن ذلك فإن التقويم عنصر مهم من عناصر المنهج لأنه يوقفنا على أوجه القصور والنقص، ومن ثم يتم إعداد البرامج وتطويرها في ضوء ما أسفرت عنه نتيجة التقويم، كما يوقفنا التقويم أيضا على مدى تحقق الأهداف التربوية التي نريد تحقيقها.

وهناك خمسة مستويات للمهارات اللغوية الأربع (الاستماع، القراءة، الكتابة، التحدث) هذه المستويات هي الأصوات، المفردات، السياق، القواعد، والتركيبات، وأخيرا معدل السرعة والطلاقة. ولذلك هناك مدخلان لإعداد الاختبارات هما:

- اختبارات المهارات المنفصلة
- اختبار المهارات المتكاملة، واختبارات الكفاءة يناسبها هذا المدخل.

ويتطلب تعليم اللغات بشكل عام وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص، توافر أساليب مناسبة لتقويم الطلاب، تلازم جميع مراحل العملية التعليمية. فالتقويم اللغوي عملية قياس مستمرة، ومتنوعة الأشكال، تبدأ بالتدريبات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي تدريبات مصاحبة لجميع الدروس، وتنتهي باختبارات الكفاءة اللغوية التي تقيس الكفاءة اللغوية العامة لدى الطلاب. (شريف الحبيبي ٢٠١٣).

وعند الحديث حول اختبارات الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها يستلزم ذلك أن يكون لدى معد الاختبار مجموعة من المعايير التي تصف درجات الكفاءة اللغوية، حتى يمكن بناء الاختبار على أساس علمي. وتعد معايير الكفاءة اللغوية التي أصدرتها الجمعية الأمريكية لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL Proficiency Guidelines,1989) حول معايير الكفاءة اللغوية من أقدم المحاولات التي سعت لتطويرِ مواصفات الأداء اللغوي، ووضعِها في صورة معايير تفيد واضعي

المناهج، ومصممي اختبارات الكفاءة اللغوية.

فقد بدأ الاهتمام بتوحيد معايير الكفاءة اللغوية باللغة العربية في رابطة معلمي اللغات الأجنبية ACTFL في الولايات المتحدة عام ١٩٨٩، وأصدرت الرابطة دليل الكفاءة في اللغة العربية (ACTFL Proficiency Guidelines,1989)، الذي يقسم مستويات الكفاءة في اللغة العربية إلى عشرة مستويات تبدأ من المبتدئ وحتى الفائق، ويضع مقاييس للكفاءة في مهارات اللغة العربية، في كل مستوى من المستويات.

وعلى الرغم من أهمية تلك المقاييس فهناك بعضُ أوجُه النقدِ التي وُجّهت إليها؛ فعلى سبيل المثال ما جاء بمقدمة تلك المقاييس، وهو افتراض أن المتعلمَ الأجنبي يبقى دائماً عاجزاً عن الوصول إلى درجة التعايش المستريح مع اللغة العربية. ويؤكد د. السعيد بدوي على ضعف هذا الافتراض؛ فالمتعلم الأجنبي الجاد يستطيع أن يصل في إتقانه للغة العربية إلى درجة من الإتقان أرقى كثيراً مما تقرره هذه المقاييس، والدليل على ذلك آلاف الحالات في التاريخ العربي الإسلامي من العلماء غير العرب الذين لم يتقنوا اللغة العربية فحسب، بل قعدوا لها وذللوا صعوباتِها تَعلُّماً واستماعاً حتى للعرب أنفسهم. (بدوي، ١٩٩٢).

وعلى مستوى التجارب الأوروبية، فقد أصدر الاتحاد الأوروبي إطاراً مرجعيّاً للغات الأوروبية من خلال مجلس التعاون الثقافي الأوروبي ٢٠٠١م، يضعُ معاييرَ عامة للكفاءة اللغوية في اللغات الأوروبية؛ لتكون دليلاً مرجعيّاً للقائمين على وضع الاختبارات أو المناهج التعليمية. ويقسم الإطار المرجعي الأوروبي للغات مستويات الكفاءة إلى ستة مستويات موحدة؛ فهناك A1 و A2 ويشكلان المرحلة الابتدائية، ثم B1 و B2 وهما يشكلان بدورهما المرحلة الوسطى، وأخيراً C1 و C2وهما يشكلان معاً المستوى المتقدم والأخير في تعليم وتعلم لغة معينة، ولكل مستوى من هذه المستويات امتحان موحد في صياغته ومدته وأهدافه وأيضا في طرق تقويم نتائجه.

وإذا كان هدف واضعي الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات هو تخطي الحواجز التي قد تنشأ نظراً للاختلافات القائمة بين نظم تعليم اللغات في أوروبا في وصف الكفاءة اللغوية وحدودها. فما أحوجنا إلى توحيد المعايير التي تصف الكفاءة اللغوية في اللغة العربية، خصوصاً أنه لا توجد حواجز لغوية بين العالم العربي، كما هو الحال في أوروبا التي تتفاوت لغاتُها من قطر لآخر.

من خلال ما سبق يمكن القول بأنه أينما توجد اختبارات الكفاءة اللغوية، توجد أيضاً معايير

الكفاءة اللغوية، فلا يمكن أن تبنى اختبارات دون تحديد دقيق لمعايير الكفاءة اللغوية؛ فواضع الاختبار يستلزم أن يكون لديه مواصفاتٌ للكفاءة اللغوية يصوغ على أساسها أسئلة الاختبار، على مستويات متدرجة، توازي التدرج في مستويات الكفاءة؛ على سبيل المثال، يجب أن يحددَ واضعُ الاختبار كيف يصوغ سؤالاً يقيس قدرة الطالب على تقديم نفسه، أولاً، ثم ما دلالة الإجابة على هذا السؤال طبقاً لمعايير الكفاءة؛ أي ما المستوى الذي يعبر عنه هذا السؤال، وبدون وجود معايير موحدة للكفاءة اللغوية، سيكون من العسير على واضعي الاختبارات صياغة الأسئلة، أو تحديد المستوى.

وبالتالي فإن وجود معايير الكفاءة اللغوية، واختبارات الكفاءة اللغوية، وتحديد مستويات الطلاب التعليمية، هي حلقة متصلة تبدأ بوضع المعايير الدقيقة للكفاءة اللغوية، ثم إعداد اختبار الكفاءة اللغوية، ثم تنتهي بتحديد المستوى التعليمي. (شريف الحبيبي ٢٠١٣).

ثم يذكر الباحث بعض المبادئ العامة التي يجب مراعاتها عند وضع اختبار الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال ملاحظة الدراسات والاختبارات التي تناولت الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها:

(١) تحديد مصادر معايير الكفاءة اللغوية في اللغة العربية :قد يعتمد باحث على معايير سابقة في وصف مستويات الكفاءة اللغوية، أو قد يشتق معايير أخرى في ضوء معايير سابقة، أو يشتقها من خلال مراجعة كتب تعليم العربية. وفي دراسة أجريت على بعض الطلاب الذين قاموا بأداء اختبار في القراءة قام الباحثون بوصف كفاءات الطلاب اللغوية الناتجة عن أدائهم في الاختبار، ومن ثم توفر لهم معلومات وصفية مكنتهم من تصميم مواصفات للكفاءة اللغوية لطلاب اللغة الإنجليزية في مهارة القراءة (جومز وآخرون، ٢٠٠٧).

(٢) أن تشمل معايير الكفاءة وصف المهارات اللغوية الأربع :ويقصد بذلك أن تتضمن مستويات الكفاءة اللغوية، من المستوى المبتدئ وحتى المتقدم، معياراً دقيقاً لكل مهارة من المهارات اللغوية الأربع؛ على سبيل المثال، عند وصف معيار الكفاءة اللغوية في المستوى المبتدئ، لا ينبغي أن يُكتفى بوصف قدرة الطالب على نطق عبارة (ما اسمك)، بل يجب أن يصف معيار الكفاءة قدرة الطالب على كتابتها وفهمها قراءةً واستماعاً بطريقة صحيحة؛ بحيث لا يتم التركيز على وصف مهارة بعينها، وإهمال مهارة أخرى.

(٣) أن تتدرج المعايير من الأداء اللغوي البسيط إلى المعقد، على سبيل المثال، تأتي القدرة على فهم الأفكار الرئيسية كمعيار للأداء اللغوي في مستوى أقل من القدرة على فهم الحديث المتصل المباشر الوظيفي.

(٤) أن تقدم المعايير نقاط القوة والضعف لدى دارس اللغة، وتقدم مبررات على ذلك ما أمكن، بمعنى أن تصف المعايير ما يستطيع الطالبُ أداءَه لغوياً، وما لا يستطيع الطالب -أو يجد صعوبة- في أدائه؛ على سبيل المثال، في معايير مهارة القراءة في المستوى المتوسط الأول يمكن للدارس أن يتعرف على تراكيب الفعل في حالات الإثبات والنفي، ولكن يظل مرتبكاً في استخدام ضمائر الملكية المتصلة، وتصريفات الأفعال طبقاً للعدد والجنس، وقد يُفسّر ذلك بأثر تداخل تراكيب لغته القومية مع اللغة العربية.

(٥) مراعاة العناصر المرتبطة بتعلم اللغة؛ كالثقافة والعمليات الاجتماعية والمعرفية: حيث لا ينبغي أن تركز المعايير والاختبارات الخاصة بالكفاءة اللغوية على وصف الأداء اللغوي الخاص بالمعارف المعجمية، ومعرفة الأصوات والقواعد اللغوية فحسب، بل يجب أن تتناول كل ما يتعلق بالوظيفة الاتصالية للغة، ودور الجانب الثقافي، والكفاءة في اللغة القومية للمتعلم، وتأثيرها على تعلم اللغة الأجنبية (هريدي ٢٠٠٧).

(٦) تحديد العلاقة بين استخدام بعض التعبيرات أو الروابط اللغوية ومستوى الكفاءة الذي يعبر عنه هذا الاستخدام؛ ويقصد بذلك تحديد مستوى الكفاءة الذي يعبر عن استخدام الدارس للأقوال والتعبيرات المأثورة في اللغة العربية، وتحديد مستوى الكفاءة الذي يعبر عن استخدام الروابط في اللغة العربية، أو ما يعرف بعلامات الخطاب في دراسات اللغة الإنجليزية. (شريف الحبيبي ٢٠١٣).

القسم الثاني
اختبارات الكفاءة في اللغة العربية
للناطقين بغيرها استقراءً وتحليلاً

عرض لأهم اختبارات الكفاءة للناطقين بغيرها في الفضاءين العربي والعالمي

أولاً: اختبار اللغة العربية المقنَّن لغير الناطقين بها (قياس) :

أعد هذا الاختبار المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في عام ٢٠١١م.

تعريف الاختبار:

هو اختبار مقنن يقيس مستوى كفاية اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، مصمَّمٌ وفق المعايير والأسس العلمية المتعارف عليها عالميّاً في مجال القياس والتقويم.

أسباب إنشاء الاختبار:

تُعدُّ الاختبارات المقننة من وسائل القياس والتقويم، التي تدل على تطور المجتمعات ورقيّها؛ لأنها تنشأ غالباً من شعور قطاعات المجتمع ومؤسساته (الأكاديمية وغير الأكاديمية) بأهمية استقطاب العناصر المؤهلة والمناسبة .وهذه المؤسسات عادة ما تثبت جدارتها وكفاءتها من خلال قدرة منسوبيها على اجتياز قياسات معينة مبنية على أسس علمية وموضوعية مُحْكَمة. ومن المؤكد أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قد قطع شوطاً من الخبرة والنجاح، وعرف مدى الحاجة إلى اختبار مقنن يقيس بحيادية وموضوعية الكفاية اللغوية لدى متعلمي هذه اللغة من غير أهلها .ولما كان ضم هؤلاء إلى بعض البرامج يتم عادة وفق معايير تنافسية، كان وجود آلية مقننة خاصة بقياس الجانب اللغوي ضرورياً لترشيد عمليات الانتقاء وتقنينها، وعلى تحديد المستويات بدقة وموضوعية، ويكون في الوقت ذاته صادراً من جهة علمية متخصصة في القياس.

ومن هنا، فإن وجود هذا الاختبار المقنن في هذا الجانب يعد تتويجاً لهذا التراكم المعرفي والخبرة الطويلة في مجال تعليم اللغة العربية، كما يضيف إلى مجمل العملية بُعْداً جديداً وعنصراً من عناصر النضج والنجاح.

المستفيدون من الاختبار:

لعل المستفيد الأبرز من هذا الاختبار هو الجهات الأكاديمية، من مدارس ومعاهد وجامعات، لكونها تعمل على استقطاب دارسين من غير الناطقين الأصليين، فقد دأب عدد من الجامعات العربية منذ عهد بعيد على احتضان عدد كبير من الطلاب غير الناطقين بالعربية، كما أن هناك جامعات أخرى في العالم تنتهج نهجاً مماثلاً في قبول طلاب يدرسون اللغة العربية أو يدرسون بها علوماً أخرى.

كما يمكن أن يُستخدم الاختبار في المجالات التالية:

- الانضمام إلى برامج اللغة أو المسارات الأكاديمية التي تتطلب مستويات لغوية معينة.
- الإعفاء من بعض المتطلبات الأكاديمية.
- الالتحاق بالوظائف التي تتطلب معرفة اللغة العربية.
- توثيق المستوى اللغوي لدارس اللغة في أثناء الدراسة وبعدها.
- اختبار اللغة العربية المقنَّن لغير الناطقين بها.

المستوى اللغوي المستهدف:

يقيس هذا الاختبار كفاءة المختبَرين في مهارات الاستماع والقراءة والكتابة من خلال نموذج اللغة العربية الفصيحة المعاصرة، ويميل بشكل عام إلى تغطية الجانب الأكاديمي من اللغة، ويركز عليه أكثر من غيره من جوانب الاتصال العامة الأخرى، ومن هنا فهو يُعد أكثر تماشياً مع محتويات البرامج التعليمية المستخدمة في البلدان العربية، كما يساعد على تحقيق التواصل مع المنتج الثقافي السائد في البيئات العربية.

مكونات الاختبار:

يتكون الاختبار من المهارات الآتية بالنسب الموضحة أمامها:5:

فهم المسموع ٤٠ % الكتابة ٣٥ % ، فهم المقروء ٢٥ %

كما يتوزع الاختبار على ستة أقسام، مدة كل قسم (٢٥) دقيقة.

ثبات الاختبار:

لقد بلغ ثبات اختبار اللغة العربية المقنّن لغير الناطقين بها في نسخته الأولى ٠,٩٤.

وهو ما يعني أن هذا الاختبار يتمتع بنسبة ثبات عالية.

والذي لاحظته على هذا الاختبار كما هو واضح من النماذج أن مستوى الأسئلة فيه للمستويات المتقدمة، و لم تكن هناك إشارة من واضعي الاختبار إلى وثيقة المعايير الخاصة به سوى الإشارة إلى كونه اختباراً مقنناً يقيس مستوى كفاية اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، وأنه مصمَّمٌ وفق المعايير والأسس العلمية المتعارف عليها عالميا في مجال القياس والتقويم و لم يشر من قريب أو بعيد لهذه الأسس أو المعايير، كما لم يتم الإشارة إلى المستويات التي يفرزها هذا الاختبار وتوصيف كل مستوى على حدة كما في الاختبارات العالمية الدولية كالتوفل والأيلتس.

ثانياً: اختبار العرفان:

حول الاختبار: عاصر الأستاذ الدكتور محمد الحناش وقت أن كان يعمل بمجلس أبوظبي للتعليم اختبار العين للكفاءة في اللغة العربية الذي تعاقد المجلس وقتها مع جامعة الإمارات لتطبيق هذا الاختبار على جميع المعلمين الذين يعملون بالمجلس، وعاد إلى جامعته بالمغرب ثم علمت بعد ذلك بما قام به من خطوات لإعداد هذا الاختبار، ثم في عام ٢٠١٢م، وفي مؤتمر مركز زايد للتراث أعلن صراحة عن انطلاق مشروعه لهذا الاختبار لذا أزعم أن هذا الاختبار تأثر تأثرا كبيراً باختبار العين للكفاءة في اللغة العربية.

رؤية مجموعة العرفان:

إحداث اختبار عالمي يقوم على مواصفات ومعايير عالمية، يدخل ضمن خطة نشر اللغة العربية التي تتبناها أغلب المؤسسات الرسمية والخاصة في العالمين العربي والإسلامي، لكونها تسعى إلى نشر العربية على أوسع نطاق في العالم، بوصفها لغة القرآن الكريم، وحاملة مشعل حضارة إسلامية خدمت البشرية جمعاء لسنين عدداً، سعياً إلى جعل هذه اللغة أداة لبناء مجتمع المعرفة في العديد من بلدان العالم، كما سيؤدي إلى وصولها إلى مختلف الشرائح المجتمعية في هذه البلدان؛ يعمم على المدارس والجامعات الحكومية والخاصة، ومراكز تعليم اللغة العربية حيثما وجد متعلمو هذه اللغة من غير أبنائها.

مكونات الاختبار:

تعريفه المختصر هو: (إ ل ع ن غ) (E-Lang) (اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها) اختبار عالمي يهدف الى قياس مستوى اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في مستوى متقدم .c2 على غرار جميع الاختبارات المعترف بها دوليّاً .TOEFL, IELTS DALF, SELECTVIDAD:

وزعت أسئلة الاختبار على خمس مهارات: (الكتابة، والقراءة، والاستماع، والتحدث، إضافة الى مهارة اللغة)، طبقت فيها أحدث المعايير العالمية في بناء الأسئلة، خاصة معايير برومترك العالمية التي سبق أن تلقى فريق عمل مؤسسة العرفان على أيدي خبراء برومتريك دورات تدريبية مكثفة في طريقة وضع أسئلة الاختبار للغات الطبيعية، ومن ضمنها اللغة العربية، كما رتبت المهارات وفقا للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات .CEFR

المهمة :

- تمكين الطلبة الذين يتابعون دراستهم في إحدى الدول العربية من استيعاب المواد المدرسة بلغة الضاد.
- تمكين الوافدين من غير العرب على دول العالم العربي من الاندماج في ثقافة الدول المستقبلة لهم .
- إدخال تغيير جذري على تعليم اللغة العربية، بوصفها مهارة قابلة للقياس المعياري العالمي على غرار اللغات الأجنبية الأخرى
- تسليم شهادة التوفل (TOAFL) معتمدة من جهة رسمية في العالم العربي ومن جهات معنية في العالم.
- تعليم العربية بطرق حديثة لطلبة المدارس الأجنبية الموجودة في الدول العربية.

الأهداف :

- تكريس مبدأ التفكير الناقد في تعليم العربية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.
- تطوير مهارة الاتصال بلغة الضاد لدى متعلمي العربية من غير أبنائها.
- تلبية الطلب المتزايد على تعلم اللغة العربية في مختلف الدول الإسلامية والأوروبية.
- وضع الأسس المنهجية لنشر العربية على أوسع نطاق داخل دول العالم الإسلامي وخارجها.
- وضع معايير جديدة لتعليم العربية وفق المعايير العالمية في تعليم اللغات الطبيعية.
- تحقيق انتشار عالمي للغة العربية على غرار ما حققه TOEFL و IELTS للغة الإنجليزية.
- وضع اختبار يرقى باللغة العربية إلى مصاف لغات العالم المتميزة.
- الرفع من تنافسية لغة الضاد في العالم.
- إيجاد معيار عالمي يقيس مهارة المتحدثين بالعربية وبغيرها في الدولة.

- الرقي بلغة الضاد إلى معايير اللغات العالمية من خلال تطبيق المواصفات العالمية عليها.

المستهدفــون:

يستهدف هذا الاختبار شريحة متعلمي العربية في المستويات المتقدمة، الذين قضوا على الأقــل سنتين في تعلم العربية في المعاهد المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ويضم الفئات الآتية :

- الأطر العليا الاجنبية من مختلف الجنسيات المقيمة في البلدان العربية.
- اليد العاملة الأجنبية المقيمة في البلدان العربية.
- تلاميذ المدارس الخاصة.
- الأجانب الذين يريدون تعلم اللغة العربية لأهدافهم الخاصة.
- الهيئة الدبلوماسية التي تشتغل في السفارات والقنصليات في الدول العربية.

أنــواع الاختبار:

يوجد هذا الاختبار في نوعين :

- IBT الاختبار عبر شبكة الإنترنت.
- CBT الاختبار عبر الحاسوب.

ملحوظة: يوجد حاليّاً اختبار E-Lang فقط في نسخة IBT وبصدد تجهيز نسخةCBT

مستويات الاختبار:

يعتمد حاليّاً فقط المستوى المتقدم وفي طور إنجاز المستويات الأخرى.

أولاً: المستوى التأهيلي: (المستوى أ)، وتستهدف من درسوا سنة كاملة بالمنهج العادي المقبلين لأول مرة على تعلم العربية:

- الأطفال الصغار الذين تعلموا العربية في المدارس أو مراكز تعليم العربيــة في بلــدالهم (فئــة الصغار).
- فئة المتقدمين في السن (٢٠ سنة فما فوق) الذين تعلموا العربية لأغراض خاصة (فئة الكبار).

جميعهم يختبرون في المبادئ الأساسية المتمثلة في:

- نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا وبناء الكلمات العربية بشكل صحيح.
- كتابة الحروف العربية وبعض الكلمات المتداولة بشكل صحيح وقراءهما بشكل سليم.
- فهم معاني المفردات واستخدامها في الحديث العادي، وتعرف دلالات بعض الأشكال وكتابة معانيها.

- تركيب جمل مفيدة مكونة من كلمتين إلى ثلاث كلمات.

ثانيا: المستوى المتوسط: (المستوى ب)، وتستهدف:

- من درسوا على الأقل سنة ونصف السنة.
- الذين اجتازوا بنجاح اختبار شهادة العرفان (المستوى أ)، من مختلف الفئات والأعمار
- جميعهم يختبرون في المهارات المتمثلة في:
  - كتابة الجمل العادية والمحولة، وتحرير الفقرة القصيرة بطريقة سليمة.
  - فهم المعنى العام لنصوص قصيرة مسموعة في مختلف المجالات.
  - فهم الأساليب اللغوية البسيطة المستخدمة في الحوارات العادية.

ثالثا: المستوى المتقدم (المستوى ج): وتستهدف الناجحين في المستوى الثاني بدرجة مقبولة:

جميعهم يعاملون بوصفهم درسوا على الأقل سنتين منتظمتين، وسيتم اختبار كفاءاتهم في جميع المهارات التي يقوم عليها الاختبار: الاستماع، والقراءة، والتعبير الكتابي، والتعبير الشفوي، وفهم بنية اللغة.

كيفية التسجيل في الاختبار:

- بمجرد الدخول على موقع الاختبار: www.E-lang.org ستشاهد مربعاً أحمر اللون في وسط الشاشة، مكتوب عليه: التسجيل في الاختبار، بمجرد الضغط عليه ستجد على يمين الشاشة قائمة المساعدات الخاصة بالتسجيل، اقرأها جيداً، قبل الشروع في إدخال البيانات، ثم أدخل بياناتك في أماكنها المعدة لها، وفي النهاية اضغط على زر: إنشاء حساب.
- مباشرة بعد ذلك، ستصلك رسالة على بريدك الإلكتروني الذي فتحت به الحساب، تخبرك أن حساباً خاصّاً بك قد أنشئ على الموقع، وعليك إكمال عملية التسجيل بإرسال المطلوب منك.
- سيفتح لك البرنامج ملفّاً أوليّاً خاصّاً بك، يتضمن البيانات التي أدخلتها في المطبوع الذي عبأته، ولن يكتمل تسجيلك إلا بعد إرسال صورة إلكترونية من هويتك الرسمية مرفقة بصورة حديثة لك، بالإضافة إلى أداء رسوم الاختبار عن طريق الوسائل الموضحة في خانة المساعدة على الشاشة الرئيسة للتسجيل.
- بمجرد استكمال التسجيل ستصلك رسالة أخرى تفيد أن اختباراً قد أسند إليك وعليك

اجتيازه خلال ٤٨ ساعة من الوقت المحدد في الرسالة الإلكترونية، سيسند لك اختبار يتضمن المهارات الخمس، وعليك اجتيازه بدون انقطاع حسب المدة المحددة فيه.

والذي أود مناقشته هنا بعد عرضي لهذا الاختبار، أنه كما أشار مؤلفه أو المجموعة التي أعدته كما على موقع الشبكة www.e-lang.org أنه مُعد لمتعلمي العربية من غير أبنائها بوصفها لغة ثانية، وكما وصف بأنه اختبار عالمي يهدف الى قياس مستوى اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في مستوىC2، وأطرح التساؤلات التالية بوصفي ناقداً لكل هذه الاختبارات:

- هل تعد اللغة العربية بالنسبة للمتقدمين لهذا الاختبار لغة ثانية أم لغة أجنبية والفرق بينهما كبير، فاللغة الثانية بالنسبة للعرب الذين يعيشون في الإمارات مثلاً اللغة الإنجليزية هي اللغة الثانية لهم لأنها أضحت لغة الاستعمال الشائع فيما بينهم، ومجبورون على استخدامها بغض النظر عن إجادتهم لها، وقد تكون الفصحى في بعض البلاد هي اللغة الثانية لأنها لا تستخدم إلا في مواضع معينة يجبر عليها المستخدم، بينما تكون اللغة الإنجليزية هي اللغة الثانية لهؤلاء القوم.
- كيف يكون اختبار كفاءة على نسق الاختبارات الأجنبية والعالمية وهو مصمم لفئة معينة \ (الذين اجتازوا المستوى (C2 فإذا كانوا قد اجتازوا هذا المستوى فما حاجتهم للاختبار إذن، واختبار الكفاءة إنما يكون بقياس وتشخيص وفرز مستويات المختبرين على سلم معايير محددة ويشخص الحالة اللغوية لهؤلاء المختبرين ويفرزهم في مستويات وفئات محددة أيا كان هذا المستوى ويستطيع أن يوصف مستوياته بدقة يستطيع من خلاله المختبر أن يضع نفسه في المكان الصحيح من سلم المهارات.
- لم يحدد المعدون لهذا الاختبار المعايير التي اعتمدوا عليها في وضعهم له واكتفي بالإشارة إلى أنها معايير مطابقة للإطار الأوربي المشترك، وأنها معايير قياس كفاءات متعلمي اللغة الثانية خاصة المستوى الثالث.

ثالثاً: **اختبار التنال**:

هو اختبار شهادة الكفاءة الدولية في اللغة العربية – التنال العربي:

أطلقت مؤسسة التنال العربي اختباراً لغويّاً شاملاً معياريّاً مقنناً في اللغة العربية، يقيس الكفاءة اللغوية للمتقدم، ومستواه، لأغراض أكاديمية أو وظيفية.

أبجديات اختبار شهادة الكفاءة الدَّولية في اللُّغة العربية يقول تعالى: ﴿ لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ ﴾:

- جيناته وبصماته عربية وقيد نفوسه الإنسانية.
- موجّه إلى الناطقين باللغة العربية نهوضاً بها، وإلى الناطقين بغيرها تخفيفاً لمصادر إقصائها وتهميشها وإحلال لغات أخرى محلّها.
- انطلق من الفلسفة التربوية الكونية التي تُبنى عليها مكوّنات الحياة كلها، تعلّم.. لتعمل، تعلّم.. لتخدم، تعلَم.. لتشارك، تعلّم.. لتكون.
- عدّ الُّلغة العربية (الهُوية) وجهنا إلى الآخر، تجمع بين الدين والدنيا، ورفع شعار التعاون بين بني البشر دون إقصاء جنس أو أمّة أو فكر أو اعتقاد (فالعلم رحم بين أهله).
- رَفْعُ مستوى توظيف اللُّغة، تعلّما وتعليماً، تداولاً وتواصلاً، ثقافة واستثماراً.
- تيسير اكتساب المعرفة والتفاعل معها، والتأسيس للاندماج الوظيفي وتطوّره وصولاً إلى الا بداع والتميُّز.
- عدّ النهوض باللُّغة العربية والدّفاع عنها وحمايتها وبعثها واجباً قوميّاً، وفرضاً شرعيّاً، دستورياً وأخلاقيّاً (أفراداً ومؤسسات وحكومات).
- التطلُّع إلى جعل أبناء العربية عشاقاً ومغرمين بلسانهم العربي، حرفاً ودرساً ونطقاً.
- سيادة العربية وعزتها وقيادتها ميادين الحياة محلّياً وقطرياً ودَوليّاً.
- شمولية الاختبار وصدقه وثباته وموضوعيته.
- الابتعاد عن الوجوه والمسائل الخلافية والرمزية والملبسة وما يثير الحساسية.
- الابتعاد عن الكلمات والعبارات والجمل، والمعاني والدلالات، والمصطلحات، والمفهومات ذات الصبغة الدينية والسياسية والحزبية والفكرية والجغرافية والتاريخية، وتغليب أحد الجنسيْن على الآخر.
- الابتعاد عن الذاتية والالتزام بالموضوعية والصواب والصدق.
- الإفادة من تجارب الأمم الأخرى؛ فالعلم رحمه بين أهله.
- تكون المفردات والعبارات والجُمل والفِقر مشرقة وهادفة وذات قيم عليا، تجمع ولا تفرق.
- شمول الاختبار البنية الأساسية للُّغة: الأصوات والمفردات والتراكيب، وفهم المسموع والمقروء، والإملاء والترقيم، والأخطاء الشائعة في الشارع العربي.

- تعريب الشارع العربي وإحداث حراك عالمي نهوضاً باللُّغة العربية وحمايتها.

ومشروع التنال العربي كما جاء في المطبوعات المتعلقة به وكما جاء في ديباجة المشروع على شبكة الإنترنت http://attanalalarbi.com: هو عبارة عن خطة عملية واقعية فيها من المعاصرة مواكبة التطور الرقمي والتواصل الافتراضي واستثمار الذخيرة اللغوية المترامية الاستعمال مكاناً وزماناً، كما فيه من بعث الأصالة ذلك الاعتزاز بالموروث الحضاري المتفاعل المتجدد.

فهو مشروع عربي تربوي شامل مبني على رؤية إستراتيجية متكاملة الأركان، على غرار المناهج العالمية في مقاربة اللغات، والإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات TOEFL,TOEIC ، GRE ، ICDL وغيرها يقوم في جانب كبير منه على اختبار معياري مقنن في اللغة العربية، موجه إلى الناطقين باللغة العربية في مرحلة أولى، وإلى غير الناطقين بها في مرحلة ثانية، ويقيس مدى الكفاية اللغوية في مهارات اللغة العربية الأربع اللازمة لتحقيق تواصل فعال استماعا وتحدثا، وقراءة وكتابة. لأغراض أكاديمية أو وظيفية تتعلق:

- بالقبول الجامعي في مراحل البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه.
- أو تتعلق بالتقدم والتطور في الحقل الوظيفي في جميع ميادين الحياة.
- أو قياس مدى الكفاءة اللغوية لغير العرب تداولاً وتواصلاً.
- أو قياس مدى كفاءة برنامج المؤسسة التعليمية التي حضرت الطالب لهذا الامتحان، لإجراء تعديلات أساسية على البرنامج لتتناسب ومعايير الكفاءة الخاصة بهذا الامتحان.

دلالة كلمة التنال:

ت: تقويم (اختبار) /ن: ناطقي / ال: العربية

أخذت حروف TANAL من العبارة الإنجليزية الآتية:

(L)Language / Arabic / (N) Native / (A) Arabic / (T) Test

ويقع امتحان التنال العربي بحسب الفئات المستهدفة والمستفيدة وحاجاتهم في ثلاثة أنواع، لكل نوع معاييره الخاصة وشروطه، مع إمكانية دمجها في نوع واحد يجمع بين المستويات الثلاثة، وتحدد العلامة التي يحصل عليها المتقدم مستواه بحسب حاجته.

- النوع الأول: اختبار التنال الأكاديمي.
- النوع الثاني: اختبار التنال الوظيفي.

- النوع الثالث: اختبار التنال للناطقين بغيرها للتعلم أو التعليم أو العمل أو الاستثمار.

فيمكن القول: إن المشروع يستهدف بداية النخب العربية اللسان، المدرسون ورجال الإعلام والسياسة، ولما كان محطة تقويمية للأداء والمهارة اللغوية، فهو نوع من تقييم الذات، وبالتالي يتطلب وعيا عاماً بثقافة النقد والمراجعة، أي يتحلى المتفاعل مع المشروع بثقافة الرغبة في التطوير وأن يتميز بحس الجماعة المقتنعة اعتقاداً وقولاً وفعلاً بضرورة إصلاح أوضاع اللغة.

وقد ذكر الأستاذ إلياس جوادي في ورقة بحثية عن اختبار التنال ما يتميز به هذا الاختبار عن سابقيه من البرامج فقال:

«جاء في المشروع ذكر لأهم ما امتاز به عن سابقيه من البرامج، وأنه بني على الأسس التالية:

١- توجهت الاختبارات السابقة إلى الناطقين بغير العربية أما برنامج التنال العربي فسيوجه إلى الناطقين باللغة العربية في المرحلة الأولى، ثم إلى الناطقين بغير العربية في المرحلة الثانية.

٢- سيعمد مشروع التنال العربي إلى مراعاة المتغيرات المعاصرة أي سيستفيد من البرامج السابقة بما يتوافق مع حاجة المجتمع اللغوية المعاصرة من حيث التنوع في المحتوى والمضمون اللغوي.

٣- سيعمد مشروع التنال إلى تحديد المهارات التي سيقيسها البرنامج وهي (مهارة الاستماع والخطابة ومهارة القراءة والكتابة الوظيفية). (أ. إلياس جوادي ٢٠١٤).

والذي لحظته على هذا المشروع، أنه مشروع ضخم ويحتاج إلى جهود مؤسسات وهيئات لذلك أظنه لم يخرج إلى النور حتى الآن ولم تخرج علينا إحصاءات أو تحليلات لنتائج من تعرضوا لهذا الاختبار فهو ما زال في حيز الإعداد، وإن كان ثمة إشارة إلى تزويد بنك الأسئلة بالآلاف من الأسئلة التي تتعرض لمهارات اللغة الأربع.

ولم تكن هناك إشارة من واضعي الاختبار إلى وثيقة المعايير الخاصة به سوى الإشارة إلى كونه اختباراً مقنناً يقيس مستوى كفاية اللغة العربية لدى الناطقين بالعربية وغير الناطقين بها، وأنه مصمَّمٌ وفق المعايير والأسس العلمية المتعارف عليها عالميا في مجال القياس والتقويم وفق الإطار الأوربي المشترك في تعليم اللغات ولم يشر من قريب أو بعيد لهذه الأسس أو المعايير، كما لم يتم الإشارة إلى المستويات التي يفرزها هذا الاختبار وتوصيف كل مستوى على حدة كما في الاختبارات العالمية الدولية كالتوفل والأيلتس.

القسم الثالث

رؤية مقترحة لاختبار الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها..

نموذج يُحتذى (اختبار العين للكفاءة في اللغة العربية)

التعريف:

- اختبار العين هو جزء من منظومة متكاملة تهدف إلى المحافظة على اللغة العربية والارتقاء بها.
- يهدف اختبار العين إلى قياس كفاءة أبناء العربية في التواصل باللغة الفصيحة (اللغة الأم)، وقد صُمّمت المنظومة وفق المعايير العالمية المعتمدة في بناء اختبارات الكفاءة اللغوية.
- أطلق اسم (العين) على هذا الاختبار نسبة إلى حرف (العين) وهو أبرز أصوات العربية والحرف الأول من كلمة (عربي)، ونسبة أيضاً إلى مدينة (العين) حيث صمم الاختبار.
- يمكن توظيف هذه المنظومة الاختبارية في مجالات متنوعة لخدمة شرائح مجتمعية مختلفة.
- يستهدف المشروع جميع القائمين بأعمال أو وظائف أو مهام تتطلب منهم التمكن من اللغة العربية كالمدرسين (الذين يستخدمون اللغة العربية في التدريس)، والمحامين، وخطباء المساجد، والصحفيين، والإعلاميين، والقضاة، والدبلوماسيين، والمترجمين، والقائمين بأعمال (السكرتارية)، والإداريين، وغيرهم من فئات المجتمع.
- ويستهدف كذلك الطلبة والدارسين والمتقدّمين إلى العمل، في بيئات تكون العربية لغة الاتصال فيها.
- ونتوقع اتساع رقعة هذه المجالات بعد قرار مجلس الوزراء الذي اعتمد العربية لغة رسمية في جميع إمارات الدولة.
- يدخل المشروع في نطاق الدور الحضاري الذي تؤديه جامعة الإمارات العربية المتحدة في خدمة المجتمع، وخدمة اللغة العربية لغة حضارتنا ورمز هويتنا ومستودع تراثنا.
- الكفايات اللغوية التي يقيسها الاختبار هي كفايات اللغة العربية اللازمة لتحقيق تواصل لُغوي فعّال على المستوى الشفوي استماعاً وتحدّثاً، والمستوى التحريري قراءة وكتابة.
- يركز المشروع على المهارات لا المعارف، وعلى ممارسة اللغة لا الحديث عن اللغة.
- تم تصميم وثيقة كفايات الاختبار بعد دراسة وثائق كفايات اللغة العربية في مراحل التعليم

العام (قبل الجامعي) في عدد من الدول العربية، وتم الاستئناس بأشهر المعايير العالمية المعتمدة في تعليم اللغات، وقياس كفاءة المتواصلين بها[(١)].

أقسام اختبار العين:

يتكوّن اختبار الكفاءة اللغوية من أربعة محاور اختبارية كبرى هي:

(أ) محور الاستماع:

يقيس هذا القسم قدرة المختبر على الاستماع إلى النصوص العربية الفصيحة، واستيعاب مضامينها المباشرة وغير المباشرة، والاحتفاظ الذهني بالمعلومات الواردة في نصوص مسموعة، وإدراك ما بين جوانبها من علاقات، وتمييز أنماط النصوص العربية المختلفة من خلال الاستماع، وتحديد التعبيرات المفتاحية، والفكرة العامة، والفكر الرئيسة والجزئية في نصوص مسموعة، واستخلاص نتائج منطقية من مقدّمات، وتحديد دلالات كلمات وتعبيرات وأساليب وردت في نصوص مسموعة، وتحديد أنواع العلاقات بين الألفاظ والتراكيب.

هذا إلى جانب مهارات لغة المسموع ومنها تحديد المعاني وفقاً للقرائن النحوية والصرفية[(٢)].

ويؤدّى اختبار الاستماع عن طريق الحاسوب، ولا يجوز فيه استخدام الورقة والقلم إلا في القسم الأخير منه.

(ب) محور القراءة:

يقيس هذا المحور مهارات فهم المقروء، حيث تظهر للمختبر مجموعة من النصوص المقروءة، تم اختيارها وفق معايير محدّدة، وهي نصوص ثقافية متنوعة فكراً وبناء وحجماً وأسلوباً، وتليها أسئلة تدور حول مهارات محدّدة من مهارات القراءة ولغتها.

---

(١) رابط الاختبار على الشبكة العنكبوتية

/http://alain-proficiency-center.blogspot.com/p/blog-page.html

وبه معظم المادة التي ذكرتها في بحثي هذا (بتصرف) بالإضافة إلى المادة العلمية التي أعدها الدكتور إبراهيم محمد علي مدير وحدة اللغة العربية واختبار العين للكفاءة في اللغة العربية في بحثه المرسوم (عرض لتجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة مع اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها).

(٢) لاحظ أن الاختبار لا يقيس جميع الكفايات السابقة، بحكم كونه انتقائيّاً؛ ولذلك فإن المهامّ الاختبارية في قسم الاستماع تحاول الإحاطة قدر الإمكان بهذه الكفايات، وتنطبق هذه الملاحظة على بقية المحاور الاختبارية. وانظر (د. إبراهيم محمد على ٢٠١٥).

ومن المهارات التي يقيسها هذا القسم: قراءة نصوص معاصرة (من ٥٠٠ إلى ١٠٠٠) كلمة، وتراثية (من ١٠٠ إلى ٢٠٠) كلمة، وفهْم مضامينها السطحية والعميقة، ونسبة النصوص المقروءة إلى فنوها، ومناقشة الأفكار الواردة في نصوص مقروءة وتحليلها وتصنيفها وتقييمها، وتحديد موقف الكاتب وثقافته، وتحديد أنواع العلاقات بين المعلومات/ الأفكار/ الآراء في نص مقروء، وتحديد دلالات أدوات/ مفردات/ تراكيب من خلال سياقاتها، وتعرّف مفاهيم المصطلحات الثقافية العامة الواردة في نص مقروء، وتقييم الأفكار والمعلومات واكتشاف التفسيرات البديلة لتعبيرات وردت في نص مقروء. هذا إلى جانب مهارات لغة المقروء.

ويُجرى اختبار القراءة عن طريق الحاسوب، ولا يجوز فيه استخدام الورقة والقلم.

(ج) محور الكتابة:

تنقسم أسئلة هذا المحور إلى قسمين:

- القسم الحاسوبي: وهو يقيس مهارات المختبر في اختيار الكلمات الصحيحة (إملاء ونحواً وصرفاً) والدقيقة (دلالة)، واستخدام الأساليب النحوية والبلاغية والصيغ الصرفية المناسبة للتعبير عن مواقف محدَّدة.
- القسم الورقي: وهو يقيس قدرة المختبر على إنتاج نصوص كتابية وفق معايير لغوية وفكرية محددة، وهو يؤدى عن طريق الكتابة اليدوية.

(د) محور الأداء الشفهي:

في هذا المحور تقاس كفاءة المختبر في القراءة الجهرية، والارتجال. ومن المهارات التي يقيسها هذا المحور: نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، وإعطاء كل صوت حقه في النطق، وصحة الوقف والوصل، والتنويع في نغمات الصوت وفقاً للأساليب ومقتضيات السياق، ونطق الكلمات نطقاً صحيحاً من حيث البنية الداخلية وأواخر الكلمات، وإعطاء كل جنس كلامي حقه من الأداء، وضبط سرعة الأداء الشفوي، ودرجة ارتفاع الصوت، والتحدث بطلاقة في موضوعات محددة بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقدّرة، واختيار كلمات وأساليب صحيحة ومناسبة، والتخلص من سمات اللهجات العامية التي تتعارض مع معايير الأداء الشفوي الفصيح.

ويُنفّذ اختبار الأداء الشفوي من خلال الحاسوب، حيث يجلس المختبَر في قاعة خاصة ومعه مختبِر يقوم بفتح البرنامج الحاسوبي، ويتابع معه إجراءات الاختبار، فيقدّم له بطاقة القراءة الجهرية التي عليه أن يقرأها بصوت مسموع، ثم يفتح له أسئلة الارتجال، وتُسجَّل الإجابة على الحاسوب وعلى جهاز تسجيل رقمي لمزيد من الحيطة.

ولا يلجأ اختبار الأداء الشفوي ـــ في الإصدار الحالي من الاختبار ـــ لعقد حوار بين الطرفين (المختبَر والمختبِر)، في حين يقيس الاختبار مهارة ارتجال حديث متواصل بالعربية الفصيحة لمدة دقيقة ونصف، ثم دقيقتين ونصف في قضايا وموضوعات عامة مطروقة(١).

وهذا هو جدول أداء الاختبار:

المحور	الزمن (بالدقيقة)	التنفيذ	التقييم
الاستماع	٤٥	حاسوبي	برنامج حاسوبي
القراءة	٦٠	حاسوبي	برنامج حاسوبي
الكتابة (١)	٣٠	حاسوبي	برنامج حاسوبي + مقيِّم
الكتابة (٢)	٣٠	كتابة ورقية	مقيِّم
الأداء الشفوي	١٥	حاسوبي	مقيِّم

الكفايات التي يقيسها اختبار العين:

يُراد بالكفايات (Competences) في وثائق اختبار العين مجموعة المهارات اللغوية المنتمية إلى محور لغوي تواصلي محدّد (استماع، قراءة، تحدّث، كتابة)، التي بامتلاكها يكون المتعلم قد حقَّق القدر المطلوب من الكفاءة في ذلك المحور اللغوي التواصلي.

والكفايات التي يقيسها اختبار العين هي تلك الكفايات التي تكفل التواصل اللغوي الفعّال باللغة العربية قراءة واستماعاً وكتابة وتحدثاً، ومن وثائق الاختبار غير المنشورة وثيقة تسمى وثيقة الكفايات اللغوية لاختبار العين، وهي تحتوي على الكفايات اللغوية، وبجانب كل كفاية مؤشرات الأداء التي تمثلها؛ فعلى سبيل المثال تصل كفايات قسم القراءة إلى (٣٩) كفاية، وتم اشتقاق (٣٤٤) مؤشر أداء تعبر عن تلك الكفايات، أما الاستماع ففي الوثيقة (٣٤) كفاية، و(٢٣٢)

(١) من أسباب ذلك الرغبة في تحييد العنصر البشري بمتغيراته اللغوية والصوتية والشخصية والمزاجية والثقافية، متمثّلة في المختبِر؛ فقد لاحظنا في اختبارات لغوية أخرى ـــ اختبار IELTS نموذجاً ـــ أن العنصر البشري له آثاره الواضحة في أداء المختبَرين، وقد تم الوصول إلى هذه الملاحظة من خلال توجيه أسئلة لبعض الطلبة الذي دخلوا اختبار (IELTS)، وكان هناك شبه إجماع على تأثير العنصر البشري في أدائهم الاختباري. وسوف يعاد تقييم ذلك الخيار باستبانة أخرى أكثر شمولاً بعد تطبيق اختبار العين على عدد كبير من الطلبة الذين دخلوا أحد الاختبارات اللغوية القائمة على المحادثة الثنائية. وانظر: (د. إبراهيم محمد علي ٢٠١٥م).

مؤشر أداء، وفي الكتابة (٢٦) كفاية، و(٢٧٨) مؤشر أداء، وفي الأداء الشفوي (١٨) كفاية، و(٢٠٠) مؤشر أداء، وهذا يعني أن هناك (١١٧) كفاية، و(١٠٥٤) مؤشر أداء.

وعند تصميم وثيقة الكفايات لجأ فريق الاختبار إلى كثير من الوثائق العربية وغير العربية المتعلقة بالكفايات اللغوية، ومنها وثائق تعليم اللغة العربية في التعليم العام في غير بلد عربي، أبرزها الإمارات العربية المتحدة، والسعودية، وقطر، وجمهورية مصر العربية، وسوريا، إلى جانب عدد كبير من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع كفايات اللغة العربية وأهدافها ومعاييرها.

كما حرص الفريق على الاطلاع على أبرز التجارب غير العربية ــ الإنجليزية تحديداً ــ في وضع معايير الكفاءة اللغوية ومنها: (CEFR)[١]، و(ACTFL)[٢]، كما درس الفريق أشهر اختبارات الكفاءة اللغوية وعلى رأسها (IELTS)[٣]، و(TOEFL)[٤]، و(TOEIC)[٥]. هذا إلى جانب الخبرات الكبيرة التي امتلكها فريق تصميم الاختبار من خلال عمله في جامعة الإمارات العربية المتحدة في مجال تدريس العربية بالفلسفة التواصلية للطلبة غير المتخصّصين في اللغة العربية، وقد كنت واحدا من هؤلاء الفريق خلال السنوات التي عملت بها بالجامعة.

التقويم وقراءة نتائج اختبار العين:

ينتمي اختبار العين إلى الاختبارات المَحَكّيّة المرجع (Criterion- Referenced Tests)، وفي هذه الاختبارات تُفسَّر الدرجة بمقارنة أداء الفرد بمحكّ أداء متوقّع. ويصاغ هذا الأداء عادة على صورة كفايات محدّدة أو نواتج متوقّعة أو أهداف سلوكية مرتّبة بحيث تصف مختلف مستويات الأداء[٦].

(١) هذه الحروف اختصار لـ (Common European Framework of Reference for Languages)، أو الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات. راجع نسخته المترجمة من الألمانية إلى العربية بعنوان: الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، ترجمة د.علا عادل عبد الجواد وآخرين، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، مصر، ٢٠٠٨م. وانظر (د. إبراهيم محمد على ٢٠١٥).

(٢) أي: American Council on the Teaching of Foreign Languages

(٣) أي: System International English Language Testing

(٤) أي: Test of English as a foreign language

(٥) أي: Test of English for International Communication

(٦) أما النوع الآخر من الاختبارات فهو الاختبارات المعيارية المرجع أو الجماعية المرجع (Norm-Referenced Tests)، ويتركز الاهتمام فيها على ترتيب الفرد بالنسبة إلى أقرانه في القدرة التي يقيسها الاختبار، ويمكن تعريف هذا النوع من الاختبارات بأنها الاختبارات التي يُقارن أداء الفرد فيها بمعيار يعتمد على =

وبكلمات أخرى فإن اختبار العين لا يقسم المختبرين إلى الشريحتين المعروفتين (الناجح والراسب)؛ فليس هناك ناجح أو راسب في هذا الاختبار، وإنما هناك درجات يحصل عليها المختبرون تُترجِم أداء كل مختبر، ويتم تحويل هذه الدرجات إلى مستويات مكافئة لها، لكل مستوى توصيف دقيق يحدد المهارات اللغوية التي يمتلكها محققو هذه المستويات. وعند تطبيق هذا الاختبار على أفراد مؤسسة معينة تكون البداية بدراسة المواصفات والمهارات اللغوية المطلوب توافرها في هؤلاء الأفراد حتى يستطيعوا إنجاز أعمالهم ووظائفهم بكفاءة، وتتم هذه الخطوة بالتعاون بين فريق الاختبار وقسم التطوير المهني في المؤسسات المستفيدة من الاختبار، وبعد تحديد هذه المهارات والمواصفات يتم تحديد المستوى اللغوي المناسب على سلم المستويات التي يفرزها الاختبار، ويصبح المختبر مطالباً بتحقيق هذا المستوى.

ومعنى أننا سننفذ اختباراً موحداً على جميع الفئات، مع اختلاف الدرجة المطلوبة وفق متطلبات كل فئة، فقد تحتاج فئة ما إلى درجة عالية في محور محدد، ودرجة أقل في محور آخر؛ فخطباء المساجد، مثلاً، في حاجة إلى درجة عالية في مهارات الأداء الشفوي، أما الصحفيون فهم في حاجة إلى درجة عالية في مهارات الكتابة، وهكذا.

والمستويات التي يفرزها اختبار العين هي:

٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
ممتاز	جيد جدّاً	جيّد	مؤهّل	متوسط	دون المتوسط	محدود	محدود جدّاً	ضعيف

وتجرى عمليات التقييم ورصد الدرجات بطريقة تحافظ على ثبات الاختبار، فأسئلة القراءة والاستماع والقسم الأول من الكتابة تصحح آليّاً بوساطة برنامج حاسوبي خاص.

= مستوى جماعة الأقران التي ينتمي إليها هذا الفرد، ويتمثل هذا المستوى بمتوسط درجات هذه الجماعة وتتمثل المقارنة بمدى انحراف درجات الفرد عن هذا المتوسط، والتأكيد على الفروق بين الأفراد والتمييز بينها، ولاشك أن هذا المعيار يتغير بتغير الجماعة، ولا بد من تفسيره في إطار تركيب الجماعة.

لمزيد من المعلومات راجع: مقالة (القياس محكي المرجع)، http://www.elssafa.com/vb/showthread وعبدالله محمد السهلي: قراءة في كتاب الاختبارات التشخيصية مرجعية المحكّ في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، للدكتور صلاح الدين محمود علام، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. وانظر (د. إبراهيم محمد علي ٢٠١٥).

أما الكتابة الورقية والأداء الشفوي فتخضع لعمليات تصحيح ثنائية وفي بعض الأحيان ثلاثية. ويقوم بالتقويم محاضرون متخصصون مدربون ذوو خبرات كبيرة، ويخضعون لعمليات مستمرة من المتابعة والتدريب والتقويم.

(القسم الثاني) من أبرز القضايا التي يثيرها اختبار العين:

يورد الدكتور إبراهيم في بحثه الذي عرضت لذكره كثير من القضايا التي يناقشها حول هذا الاختبار ويذكر أن هذه القضايا كثيرة، ومردُّ هذه الكثرة أن فريق تصميم الاختبار كان يضرب في أرض غير معبّدة، ويخوض في مجال جديد على العربية، و لم يجد من الدراسات التربوية واللغوية العربية ما يقدم حلولاً جاهزة لكثير من المشكلات التي تواجه العاملين في حقل جديد كهذا.

ومن هذه القضايا ما فرض نفسه في أثناء تصميم الاختبار، ومنها ما أظهرته نتائج تنفيذه، وقد تحدث عن أربع قضايا بالتفصيل وأجملها ذكراً ولمن أراد تفصيلاتها فعليه بالرجوع إلى البحث المذكور بالهامش.

- النتائج وناقوس الخطر.
- موقع قواعد اللغة في اختبار العين.
- المستويات اللغوية في اختبار العين.
- معيار الكفاءة في اختبار العين بين الواقع والمثال.

المستويات اللغوية في اختبار العين:

يفرز اختبار العين المختبرين ويوزّعهم على تسعة مستويات لغوية هي:

٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
ممتاز	جيد جدّاً	جيّد	مؤهّل	متوسط	دون المتوسط	محدود	محدود جدّاً	ضعيف

وجاء وصف هذه المستويات كما يلي:

٩	ممتاز	متمكن تماماً من التواصل مع مختلف أنماط النصوص العربية المتخصّصة المسموعة والمقروءة، المعاصرة والتراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية وإبداعية شديدة الدقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة متميزتين لمدة طويلة.
٨	جيّد جداً	متمكن من التواصل مع معظم أنماط النصوص العربية المسموعة والمقروءة، المعاصرة

		والتراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية وإبداعية دقيقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة عاليتين مدة طويلة.
٧	جيّد	قادر على التواصل مع النصوص العربية المسموعة والمقروءة المعاصرة، وكثير من النصوص التراثية ذات الصبغة العامة، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية تتسم بالتنظيم والصحة، وتقترب من الدقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة مناسبتين مدة متوسطة.
٦	مؤهَّل	قادر على التواصل مع النصوص العربية المسموعة والمقروءة المعاصرة، وبعض النصوص التراثية ذات الصبغة العامة الواضحة، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية تتّسم بالتنظيم والصحة، والتحدث بطلاقة وكفاءة مقبولتين مدة متوسطة.
٥	متوسّط	قادر على التواصل مع النصوص العربية المسموعة والمقروءة المعاصرة، والأفكار العامة للنصوص التراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية صحيحة غالباً، والتحدث بطلاقة مقبولة مدة متوسطة.
٤	دون المتوسّط	مهاراته اللغوية تتوقف عند التواصل مع نصوص مقروءة ومسموعة قريبة من دائرة تخصصه، وينتج كتابات وظيفية تقترب من الصحة، ويتحدث بعربية تشوبها بعض الأخطاء وتمتزج بالعامية أحياناً.
٣	محدود	مهاراته اللغوية محدودة؛ تمكّنه بصعوبة كبيرة من التواصل مع نصوص مقروءة ومسموعة قريبة جداً من دائرة تخصصه، وينتج كتابات وظيفية تشوبها الأخطاء المؤثّرة، ويتحدث بعربية يشوبها كثير من الأخطاء وتمتزج بالعامية غالباً.
٢	محدود جداً	مهاراته اللغوية محدودة جداً، لا تمكّنه من التواصل الصحيح مع النصوص المقروءة أو المسموعة، ولا من إنتاج نصوص كتابية أو شفوية صحيحة.
١	ضعيف	غير قادر على استيعاب النصوص المقروءة والمسموعة. وغير قادر على إنتاج نصوص كتابية صحيحة، ولا التحدث بدرجة مفهومة.

يمكن النظر إلى المستويات التسعة بطريقتين أخريين:

(أولاً) التفريع:

حيث يمكن ــ لمزيد من الدقة ــ تقسيم المستويات التسعة إلى (١٦) مستوى، وذلك بإضافة العلامة (+) على المستويات من (٢) إلى (٨) لتنتج لدينا المستويات الآتية:

١	٢		٣		٤		٥		٦		٧		٨		٩
ضعيف	**محدود جداً**		**محدود**		**دون المتوسط**		**متوسط**		**مؤهل**		**جيد**		**جيد جداً**		**ممتاز**
١	٢	٢+	٣	٣+	٤	٤+	٥	٥+	٦	٦+	٧	٧+	٨	٨+	٩

(ثانياً) التجميع:

حيث يمكن تجميع المستويات في ستة مستويات متمايزة يعبّر عنها بالشكل التالي:

<table dir="rtl">
<tr><th>١</th><th colspan="2">٢</th><th colspan="2">٣</th><th colspan="2">٤</th><th colspan="2">٥</th><th colspan="2">٦</th><th colspan="2">٧</th><th colspan="2">٨</th><th>٩</th></tr>
<tr><td>ضعيف</td><td colspan="2">محدود جداً</td><td colspan="2">محدود</td><td colspan="2">دون المتوسط</td><td colspan="2">متوسط</td><td colspan="2">مؤهل</td><td colspan="2">جيد</td><td colspan="2">جيد جداً</td><td>ممتاز</td></tr>
<tr><td>١</td><td>٢</td><td>+٢</td><td>٣</td><td>+٣</td><td>٤</td><td>+٤</td><td>٥</td><td>+٥</td><td>٦</td><td>+٦</td><td>٧</td><td>+٧</td><td>٨</td><td>+٨</td><td>٩</td></tr>
<tr><td colspan="3">البداية</td><td colspan="3">التحرك</td><td colspan="2">التوسط</td><td colspan="3">التأهل</td><td colspan="3">الإجادة</td><td colspan="2">التميّز</td></tr>
</table>

المستوى الأول (البـداية):

وهو مجموع المستويات (١)، و(٢)، و(+٢)، ويبقى هذا المستوى افتراضيّاً ولا يعبّر بـصورة دقيقة عن مستوى لغوي فعلي، ولا يكاد مختبر عربي من الشريحة التي صُـمِّم الاختبـار لهـا (في المستوى العمري والثقافي لخريج الثانوية العامة العربية) يقع في هذا المستوى.

المستوى الثاني (التحرُّك):

وهو يجمع المستويات (٣)، و(+٣)، و(٤). وهذا المستوى هو أول نقطة تجمّع فعلية لـبعض الفئات، وهو يمثّل حالة من التدنّي الشديد في مهارات التواصل بالعربية الفصحى، ولا يقُبل أن يُعدَّ متطلباً لأي نوع من الوظائف. وتقل نسبة المختبرين كثيراً في الحد الأدنى من هذا المـستوى (٣)، وتبدأ النسبة في الازدياد من (+٣)، أما الحد الأعلى لهذا المستوى ـــ وهو (٤) ـــ فيشكل منطقـة تمركّز لنسبة غير قليلة، ويعد منطلقاً للاقتراب من التوسط.

المستوى الثالث (التوسُّط):

وهو يجمع المستويين (+٤)، و(٥)، وتمثل هذه المنطقة أكبر منطقة يتمركز فيها المختـبرون، ولا يرقى هذا المستوى وخصوصاً في حده الأدنى (دون المتوسط) ليناسب التواصل الصحيح باللغة العربية الفصحى، غير أنه يمثل مرحلة أعلى من المستوى السابق له.

المستوى الرابع (التأهُّل):

وهو يجمع المستويات (+٥)، و(٦)، و(+٦). ويمثل القدرة اللغوية التي تؤهل صاحبها للتعامل اللغوي المقبول. وهذا هو المستوى المقترح معياراً لكثير من الوظائف التي تستخدم فيهـا العربيـة الفصحى.

المستوى الخامس (الإجادة):

وهو يجمع المستويات (٧)، و(٧+)، و(٨). وهذا المستوى مطلوب بشدة من العاملين في حقل اللغة العربية وبخاصة معلمو اللغة العربية، ولا يجوز بحال من الأحوال أن يقل مستوى كفاءة هذه الفئة عن هذا المستوى.

المستوى السادس (التميز):

وهو يجمع المستويين (٨+)، و(٩)، ويكاد هذا المستوى ــ وبخاصة في حده الأعلى (٩) ــ ألا يعبر عن واقع لغوي فعلي، بقدر ما يعبر عن مستوى لغوي مثالي يجب أن يظل مطمحاً لكل من يريد امتلاك مهارات اللغة العربية الفصحى، ولا شك أن نسبة من يُتوقع أن يحقق هذا المستوى يمكن أن تزداد مع زيادة الوعي باللغة العربية، ومتى وجدت المؤسسات التي تشترطه معياراً لوظائف محدّدة منها على سبيل المثال: معلمو اللغة العربية في مراحل التعليم العليا، ومعلمو اللغة العربية للناطقين بغير العربية، وخطباء المساجد ولا سيما في الأداء الشفوي، وغير ذلك.

ضوابط ومحددات تقسيم مستويات الاختبار:

(أولاً) النقاء اللغوي:

ويقصد به ــ على مستوى الإصدار اللغوي ــ استخدام كلمات وأساليب تنتمي إلى العربية الفصحى، وهذا يتطلب استبعاد الكلمات والأساليب العامية وغير العربية، كما يتطلب التخلص من آثار العاميات والأجنبيات على مستوى نطق الأصوات، والصياغة الصرفية للكلمات، وتكوين الجمل والعبارات. ويمكن تمثيل ذلك بخط رأسي يبدأ من الاستسلام للهجة العامية أو اللغة الأجنبية وتفشّي التأثّر بهما (المستوى الأول)، وينتهي إلى التخلص التامّ من ذلك (المستوى التاسع).

(ثانياً) الصحّة اللغوية:

ويقصد بها ــ على مستوى الإصدار اللغوي ــ مراعاة القواعد المتّفق عليها الخاصة بالنظام اللغوي العربي في التحدث والكتابة، ويكون ذلك على مستوى الصوت والكلمة والجملة والمعجم والنص، وتحكمنا هنا ضوابط علوم الصوت والصرف والنحو والدلالة. ويمكن تمثيل ذلك بخط رأسي يتحرك للأعلى تبعاً لكثافة الأخطاء اللغوية وتأثيرها على الرسالة اللغوية (كتابة وتحدثاً)، وتبعاً أيضاً لمدى شيوع الخطأ وندرته على المستوى الجماعي، والأبواب التي ينتمي إليها هذا الخطأ.

(ثالثاً) الطلاقة اللغوية:

ويقصد بها ــ على مستوى الإصدار اللغوي ــ القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمفردات والأفكار والاستعمالات، مع السرعة والسهولة في توليدها. ويأتي (العِيّ) مقابلاً (للطلاقة) ويعني العجز عن التعبير اللفظي بما يفيد المعنى المقصود. وكما يستخدم مصطلحا الطلاقة والعِيّ في مجال الإنتاج الكلامي فإنه يمكن استعمالهما في مجال الإنتاج الكتابي، من باب التوسُّع.

(رابعاً) الثروة اللغوية:

ويقصد بها الثروة المعجمية التي يمتلكها الفرد في المفردات والتراكيب والتعبيرات السياقية، تلك الثروة التي تمكّنه من الإصدار اللغوي الفعّال الدقيق، وتمكِّنه من استيعاب مختلف النصوص المسموعة والمقروءة على اختلاف مستوياتها.

(خامساً) استيعاب المسموع والمقروء:

ويقصد به درجة استيعاب النصوص العربية الفصيحة المقروء والمسموعة، والإحاطة بتفاصيلها الدقيقة، وأهدافها المعلنة وغير المعلنة.

ويمكن تمثيل ذلك بخط رأسي يبدأ في القاع من (النصوص ذات الطبيعة الانقرائية العالية)، وينتهي في قمته إلى (النصوص ذات الانقرائية المنخفضة)، ويتم تحديد درجة الانقرائية بناء على عدة أمور أبرزها: مدى كثافة المجاز، ونوعية المصطلحات والمفاهيم، وطول الجمل، وتعقد الصياغة، ومعجم النص، وموقع المضمون بين العمومية والخصوصية، وبين التراثية والمعاصرة، وبين الفكرية الذهنية المجردة والحسية الملموسة المعيشة. ويتوازى مع هذا الخط خط آخر تتدرج عليه القدرات الاستيعابية التي تبدأ من عتبات الفهم الأولي العام للنص، وتنتهي إلى القدرة على التحليل الفكري واللغوي والتقييم والنقد.

(سادساً) النظام اللغوي:

ويقصد به درجة وعي الفرد بالنظام اللغوي للعربية، ذلك النظام الذي يحكم عناصر البناء اللغوي صوتيّاً وصرفيّاً ونحويّاً ودلالياً ومعجميّاً. والتمكُّن من النظام اللغوي يُعرف من خلال مظاهر الأداء إصداراً واستقبالاً، كما يُلمح ــ بدرجة أقل ــ من القدرة على فهم المقروء والمسموع.

معيار الكفاءة في اللغة العربية بين الواقع والمثال:

تبنّى اختبار العين مبدأ (قياس اللغة العربية الفصحى في استخداماتها الفعلية)؛ ولذلك كانت النصوص والمواقف اللغوية مقتطعة من الواقع؛ فنصوص القراءة منها ما هو من الصحف السيّارة ومواقع الإنترنت والإعلانات. ونصوص الاستماع منها ما هو من الإعلانات ومن نشرات الأخبار ومن الأفلام والمسلسلات والتقارير المسموعة والمرئية. وفي محور التحدث يُطلب من المختبر أن يتحدث في موضوعات عامة قد يتعرض أي فرد لأن تُطلب منه في حياته المهنية والاجتماعية. وفي محور الكتابة يطلب منه كتابة مقال في قضية من القضايا المعاصرة المطروحة للبحث والنقاش.

وإلى جانب هذه الفكرة الواقعية تبنّى الاختبار فكرة أخرى لها علاقة بالبُعد المثالي للغة، وهو بعد مهمّ في اللغة العربية وإن لم يكن شائعاً في الاستخدام المعاصر؛ فالمثقف العربي كما يُطالب بفهم النصوص المعاصرة الشائعة يُطالب أيضاً بحدّ مناسب من القدرة على التواصل مع أنماط من النصوص التراثية أو الأدبية العالية المستوى، وكما أنه مطالب بفهم لغة الإعلام المعاصرة مطالب كذلك بالارتقاء بلغته من الأخطاء الكثيرة والتشوّهات الكبيرة التي أصابت اللغة العربية في الإعلام العربي المعاصر تحت اسم العربية المعاصرة وتيسير اللغة وغير ذلك من المفاهيم.

لقد جاء المعيار في المستوى التاسع في اختبار العين بهدف المحافظة على مستوى مثالي للغة العربية الفصحى، وجاء ممثّلاً لهدف مهمّ من أهداف الاختبار، وهو المحافظة على نقاء اللغة العربية الفصحى ومعاييرها المثالية. واختبار العين في صنيعه هذا لا يختلف كثيراً عن مؤسسات لغوية عالمية دافعت عن فكرة النقاء اللغوي بغض النظر عن شيوع تحققه على أرض الواقع[(١)].

وعلى الرغم من أن التنفيذ الفعلي للاختبار أثبت أن نسبة من يحقّقون هذا المعيار تصل إلى حد الندرة فقد رأى فريق الاختبار ضرورة الإبقاء عليه؛ لما في ذلك من إلقاء للضوء على مستوى مثالي يطمح الاختبار إلى أن يتحقق على أرض الواقع، ورأى الفريق أن وجوده سيطرح على مستخدمي الاختبار فكرة المقارنة بين مستواهم وذلك المستوى المثالي؛ وهو ما يبقي على شيء من الطموح لديهم لتحقيق هذا المستوى، أملاً في جسر الفجوة بين العربية المعاصرة الفصيحة وعربية

(١) جاء في وصف المستوى التاسع: "التمكن التام من التواصل مع مختلف أنماط النصوص العربية المتخصصة المسموعة والمقروءة، المعاصرة والتراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية وإبداعية شديدة الدقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة متميزتين لفترات طويلة". وانظر (د. إبراهيم محمد علي ٢٠١٥م).

التراث الفصحى.

ولعل هذا الأمر يلتقي في بعض نواحيه مع دعوة أطلقها المدير العام للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الدكتور عبدالعزيز بن عثمان التويجري، حين وجّه إلى ضرورة أن يكون هناك دائماً مثل أعلى في استعمال اللغة، يتطلع إليه المتحدثون والكتّاب على اختلاف طبقاتهم، ويسعون إلى الاقتداء به ويجتهدون للارتفاع إليه، فإذا عدم هذا المثل الراقي حلَّ محله مثل أدنى قيمة وأحط درجة، لا يربّي ملكة ولا يصقل موهبة ولا يحافظ على اللغة، إن لم يسئ إليها ويفسدها... لأن انتفاء المثل الأعلى في اللغة يؤدي إلى هبوط حادّ في مستوى التعبير الشفاهي والكتابي على السواء، ويتسبَّب في شيوع اللهجات العامية التي تنازع الفصحى السيادةَ على الفكر واللسان، لدرجة أنها تصبح مثلاً يحتذى به. وتلك هي الخطورة التي تتهدّد شخصية اللغة العربية في الصميم. وهذه هي النتيجة التي يخشى اللغويون العرب من الوصول إليها، لأنها تمثّل خطراً حقيقياً على الفصحى وعلى ما تمثله من قيم ثقافية رفيعة، هي من الخصوصيات الحضارية للأمة العربية الإسلامية[(١)].

تحكيم الاختبار:

خضع المشروع لعمليات تقييم وتحكيم من شخصيات ومؤسسات علمية مرموقة أبرزها:

- أ.د. محمد حماسة عبد اللطيف (ممثلاً لمجمع اللغة العربية بالقاهرة).
- أ.د. نهاد الموسى، رئيس قسم اللغة العربية في كلية الآداب من الجامعة الأردنية.
- أ.د. محمد الأمين الخضري، رئيس قسم اللغة العربية بكلية العلوم الإنسانية في جامعة الإمارات العربية المتحدة (سابقاً).

لجنة تقويم من متخصصين في مختلف علوم العربية (النحو والصرف وعلم اللغة والبلاغة والأدب والنقد) من قسم اللغة العربية، في كلية العلوم الإنسانية، بجامعة الإمارات العربية المتحدة، منهم: د.لطيفة إبراهيم النجار، ود.فاطمة البريكي، ود.رشيد بو شعير، ود.سيف المحروقي، ود.عبدالملك عبدالوهاب أنعم، ود. أحمد مصطفى عفيفي، ود.مصطفى عبد العليم، ود.هدى سالم آل طه.

(١) د. عبد العزيز بن عثمان التويجري: مستقبل اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ــ إيسيسكو ــ ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، الكتاب متاح على موقع المنظمة الإسلامية للتربية العلوم والثقافة:
http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/avarabe/P1.php

وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة.

تجريب الاختبار وتنفيذه:

- أجري الاختبار أكثر من مرة للتحقق من الصدق والثبات والموضوعية والواقعية.
- جرب الاختبار عام ٢٠٠٦ على عينة من موظفي جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- وجرب عام ٢٠٠٧ على عينة من ضباط القيادة العامة للقوات المسلحة الإماراتية.
- ثم جرب عام ٢٠٠٨ على عينة من المدرسين المنتسبين إلى مجلس أبو ظبي للتعليم.
- نفذ الاختبار على حوالي (٦٠٠٠) مدرس ومدرسة تابعين لمجلس أبو ظبي للتعليم الذين يدرسون المواد والتخصصات المختلفة باللغة العربية، ويتم حاليّا استكمال التنفيذ ليغطي جميع المدرسين، والاختصاصيين الاجتماعيين، وأمناء المختبرات التابعين لمجلس أبو ظبي للتعليم.
- تم التعاون مع عدد من الشركات العاملة في مجال التعليم لتنفيذ الاختبار على المنتسبين إليها ومن هذه الشركات (شركة تعليم) وما يتبعها من مدارس في دبي وأبوظبي، و(مدارس الإمارات الدولية) في دبي.
- ويتم حاليا التنسيق مع القيادة العامة للقوات المسلحة في دولة الإمارات العربية المتحدة لتطبيق الاختبار على الضباط والأفراد المنتسبين إليها.

التهيئة للاختبار:

يوفر المركز تهيئة للراغبين في دخول الاختبار تشمل:

- عقد لقاء تعريفي بالاختبار والمهارات التي يقيسها وكيفية الاستعداد له والتعامل معه.
- توفير مادة علمية في صور كتاب هو كتاب (الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية) يعتمد على فلسفة التعلم الذاتي، ويحتوي على المهارات التي يقيسها الاختبار، ومعلومات ثرية حولها، وتدريبات متنوعة، وإجابات نموذجية.
- توفير دليل اختبار العين، وفيه تعريف كامل بالاختبار.

ما بعد الاختبار:

- يحصل كل مختبر على شهادة تحدد مستواه اللغوي في المهارات الأربعة، مع توصيف للمستويات.
- يحصل كل مختبر على قائمة بالمهارات اللغوية التي تحتاج إلى تعزيز، بالإضافة إلى تحليل

دقيق لنتائج المختبرين.

يوفر المركز دورات تدريبية تهدف إلى رفع الكفاءة في اللغة العربية في المهارات الأربعة الكبرى: القراءة والاستماع والكتابة والأداء الشفوي.

تصمم المهارات لمعالجة مواطن الضعف اللغوي بناء على تحليل نتائج الاختبار.

تنفذ الدورات في صورة ورش عمل لغوية، وتعتمد على الممارسة الفعلية للغة، وتستخدم فيها مواد تعليمية تناسب المستويات المستهدفة، وتجمع بين دقة المعلومة وطرافة العرض وسهولة التعامل.

يقوم بتنفيذ الدورات محاضرون مدرِّبون ذوو خبرة عالية. (د. إبراهيم محمد علي ٢٠١٥) بتصرف.

وبعد فقد عاصرت هذا الاختبار ما يزيد على خمس سنوات، عاصرته مُخْتَبَراً، أولاً ثم مشاركاً في إعداد بنك أسئلته وتنفيذه على عدد كبير من المختبرين معلمين وطلاباً، كما شاركت في تحليل نتائج هؤلاء المختبرين ، وهي نتائج تستحق أن تُنال بالبحث والدراسة في أبحاث منفصلة.

ولي عدة ملحوظات على هذا الاختبار بعد هذه المعايشة الطويلة:

أولاً: أزعم أن اختبار العين للكفاءة في اللغة العربية (مع اطلاعي على بقية الاختبارات التي عرضت لها في المبحث الثاني) يُعد فريداً في نوعه ونظامه وطريقة قياسه ومستويات كفاءته، فلم يخرج علينا اختبار في أي فضاء كان بمثل هذه المستويات التسع التي عرضت لها في اختبار العين، كما أزعم أن له سبق الخروج إلى النور وسبق المنهج والرؤية والمعايير والتنفيذ وتحليل النتائج وضبط المعايير ودقة التصحيح والتقويم، والعجيب أن اختبار التنال أورد القائمين عليه ذكر الحرص على الاستفادة من الاختبارات السابقة و لم يشيروا من قريب أو بعيد لاختبار العين للكفاءة في اللغة العربية.

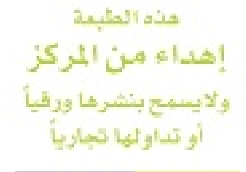
ثانياً: لم يظفر الاختبار من قبل الجامعة القائمة على تنفيذه وهو جامعة الإمارات العربية المتحدة بالعناية الكافية بالرغم من حماسة المختبرين من الدكاترة والمحاضرين الذين يقومون بإجراءات تنفيذ الاختبار ليظهر في أحسن صورة، وما يقتضي ذلك من تجويد وتحسين وتعديل بالنظر في أوجه القصور ومحاولة معالجتها، وفي أوجه القوة بإثرائها، فلم ينل الدعاية والتسويق اللازمين واللائقين به بصفته اختباراً للكفاءة في اللغة العربية يستحق أن يصل للعالمية ويطبق في جميع أنحاء دولة الإمارات العربية المتحدة فضلا عن الفضاء العربي

والعالمي، ويحزنني أن أقول إن موقع الاختبار على الشبكة العنكبوتية لم تطله أيدي التطوير والتجديد منذ عام ٢٠١١م وبه كثير من أوجه القصور التقني الذي لا يليق به بأي حال من الأحوال وعلى ما يُبذل في إعداده وتنفيذه من جهد مضن في أحايين كثيرة.

ثالثاً: كنت وضمن فريق العمل لهذا الاختبار قد بدأنا بالتفكير جديّاً لإعداد اختبار مشابه ولكن للناطقين بغير العربية، ولكننا توقفنا أمام مجموعة من التحديات الكبيرة التي أجملها فيما يلي:

عدم وضوح المعايير التي ينبغي أن تعتمد في إعداد هذا الاختبار، نعم هناك عدة معايير تم اعتمادها في كثير من معاهد اللغة العربية التي تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية الـ (ACTFL) ومعايير الخارجية الأمريكية (FSI)، وآخرها ظهوراً الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تعليم اللغات الأجنبية– وهو الإطار الذي بنى عليه الآخرون اختباراتهم، وأحسب أن هذه المعايير غير دقيقة ابتداءً لأنها من صنع غير العرب فهو (إطار أوربي) وصنع لغير العربية، وكلنا يعلم ما للعربية من خصوصية واختلاف عن اللغات الأخرى وهو ليس موضع حديثنا الآن، وغالبا نرى أن الواقع يخالف هذه الرؤى وتلك النظريات والافتراضات، فكل دارس للعربية هو حالة خاصة بمفرده.

ولا يعني هذا أن نتوقف ونعجز، بل هي دعوة لاتحاد هذه الرؤى من جميع المشتغلين بهذا المضمار؛ مضمار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لكي يخرجوا علينا بمعايير واقعية تخرج من رحم الواقع والتجربة حتى تكون نواة لاختبار حقيقي واقعي قابل للتنفيذ، وتقوم عليه مؤسسات لها القدرة على إحداث تغيير ملموس، وصنع اختبار عالمي يُتداول في فضاءات العالم المختلفة العربي منها والأجنبي، ولا بأس بأن يجتمع كل القائمين على الاختبارات التي عرضتها في المبحث الثاني(القياس، والعرفان والتنال) ليعرض كل واحد منهم تجربته لتُصاغ في تجربة واحدة ثرية، لأنه لا طائل من تعدد التجارب إن لم تخرج إلى الحياة بصورة مرضية ومقبولة لا تتجاوز الدعايات، والحرص على نيل السبق والمسمى سعياً وراء على نيل السبق والمسمى سعيا وراء التميز، لأن الجميع يصطدم بالحقيقة المرة عند التنفيذ، حقيقة فشل ما سعى إلى تحقيقه لأنها جميعاً رؤى وتجارب فردية لم تحرص على الاستفادة من تجارب غيرها حتى لا يُقال عنها امتداد لسابقيها أو لم تأت بإبداع أو ابتكار.



الخاتمــة:

وفي ختام بحثي هذا أتقدم بعدة توصيات أوجزها فيما يلي:

- وقف هذا البحث أمام عدة تجارب موجودة في الفضاء العربي (القيـاس والعرفـان والتنـال والعين)، أدعو القائمين عليها جميعا للاطلاع على تجارب بعضهم البعض الاستفادة من كـل تجربة في إخراج منتج يفخر به كل عربي يصلح أن يكون اختيارا مكافئا للاختبارات العالميـة المتداولة.
- دعوة الجهات والمؤسسات المختلفة داخل الوطن العربي بضرورة التوصل إلى معيار موحد على مستوى الوطن العربي والعالم أجمع لتوصيف مستويات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أولا، ووضع معايير لتقييم كفاءة متعلمي اللغة العربية من غير أهلها ثانياً.

وآخرنا دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

ثبت المصادر والمراجع

أولاً: **القرآن الكريم**.

ثانياً: **المراجع العربية**:

- الاختبارات اللغوية / علي محمد الخولي – دار الفلاح للنشر والتوزيع – الأردن ٢٠٠٠م
- اختبارات اللغة / محمد عبد الخالق محمد – عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود ١٩٨٩م
- أساسيات في تعليم الإملاء – د.حسن شحاتة – مؤسسة الخليج العربي – القاهرة.
- استراتيجيات تعلم اللغة العربية – فتحى على يونس، مكتبة سفير، القاهرة.
- أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية د: عبدالحميد عبدالله / د: ناصر عبدالله دار الاعتصام – القاهرة.
- الإطار المرجعى الأوربي المشترك للغات دراسة وتدريس وتقييم / ترجمه إلى العربية د.علا عادل و د.ضياء الدين زاهر ٢٠٠٨م – القاهرة
- دريس فنون اللغة العربية، الدكتور على أحمد مدكور، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض ١٩٩١.
- التدريس في اللغة العربية تأليف: محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي دار المريخ للنشر – القاهرة، ١٩٨٤.
- تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، محمد صلاح الدين مجاور – دار العلم – الكويت، الطبعة الرابعة ١٩٨٣.
- التربية العملية أسسها النظرية وتطبيقاتها – سيد خيرا لله، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة ١٩٨٠.
- تعلم اللغة العربية أسسه وإجراءاته – د. فتحي يونس ود. محمود كامل الناقة و د. رشدي طعيمة.. مطابع الطوبجي – القاهرة ١٩٨٧.
- تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، الدكتور محمود كامل الناقة، والدكتور رشدي أحمد طعيمة، المنظمة الإسلامية للعلوم والثقافة المغرب، الرباط ٢٠٠٦م.
- تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية د / على سعد جاب الله، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

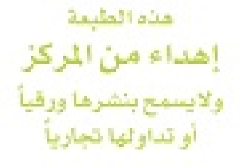
- التوجيه في تدريس اللغة العربية – محمود على السمان، دار المعارف – القاهرة ١٩٨٣م.
- دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، حسن سليمان فورة، دار المعارف - القاهرة ١٩٨١م.
- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها تأليف الدكتور محمد كامل الناقة والدكتور رشدي أحمد طعيمة منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو ٢٠٠٣م.
- طرق تدريس اللغة العربية د: زكريا إسماعيل دار المعارف جامعة الإسكندرية ١٩٩١م.
- طرق تعليم اللغة العربية – محمد عبد القادر أحمد دار النهضة المصرية – القاهرة – الطبعة الخامسة.
- فنون اللغة رؤية فنية وملامح قرآنية علي سلام وأحمد عوض – دار الفكر العربي.
- قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي، د. نهاد الموسى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ــ الأردن.
- الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية، ودليل المختبر لاختبار العين في الكفاءة اللغوية، إعداد مجموعه من المحاضرين بجامعة الإمارات د. إبراهيم محمد على وآخرون – مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع الطبعة الثانية. ٢٠١٠ م.
- المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها: تأليف أحمد فؤاد عليان / دار المسلم – الرياض ١٩٩٢م.

ثالثاً: المعاجم العربية:

- المعجم الوسيط – مجمع اللغة العربية – المكتبة الإسلامية – تركيا الطبعة الثانية.

رابعاً: الرسائل العلمية والأبحاث:

- تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الأساسي - عبد اللطيف عبد العال القزاز، رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية جامعة عين شمس.
- بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي د. جمال مصطفى العيسوي رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية، جامعة عين شمس.
- تقويم التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية د. عبدالحميد عبدالله – رسالة دكتوراه ١٩٨٦م كلية التربية جامعة طنطا.



- فاعلية مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، بثينة محمد – رسالة ماجستير ١٩٩٩م كلية التربية – جامعة حلوان.
- المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها د. وحيد السيد حافظ / بحث منشور بمجلة كلية التربية بكفر الشيخ – جامعة طنطا ٢٠٠٥م
- ٦.عرض لتجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة في اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها.. إعداد د. إبراهيم محمد علي عبداللطيف رئيس وحدة اللغة العربية واختبار العين في مركز التعليم المستمر بجامعة الإمارات العربية المتحدة ٢٠١٥م.

فهرس الموضوعـــات